



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

Eliane Santos Raupp

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)

Florianópolis
2023

Eliane Santos Raupp

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)

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Raupp, Eliane Santos

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) / Eliane Santos Raupp ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira, 2023.

310 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Prática de análise linguística/semiótica. 3. Bibliometria. 4. Análise dialógica do discurso. I. Acosta Pereira, Rodrigo . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Eliane Santos Raupp

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)

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 07 de julho de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Dra.
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profa. Angela Francine Fuza, Dra.
Universidade Federal de Tocantins

Profa. Adriana Delmira Polato, Dra.
Universidade Estadual do Paraná

Profa. Francieli Matzenbacher Pinton, Dra.
Universidade Federal de Santa Maria

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.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2023.

*A Deus e a seu filho amado, pelo amor incondicional
(João 15.12).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar ânimo, força, sabedoria e paz sempre que precisei.

A Jesus, por me fazer sentir seu infinito amor.

Ao meu *outro* mais presente, Dorivaldo Raupp, amor prático, cotidiano, apoio sem medida, incentivo diário, pelos diálogos constantes e por se desdobrar sobremaneira para me proporcionar tempo, espaço e silêncio para ler, estudar, pesquisar e escrever a pesquisa. Sem você, teria sido impossível! Muito obrigada!

Aos meus filhos amados, Henrique e Mauricio, minha melhor parte, razão da minha força, por iluminarem meus dias e fazerem valer cada dia vivido. Amo vocês!

Aos familiares, amigos e amigas que compreenderam meu silenciamento, distanciamento e “mergulho” na pesquisa desenvolvida. Em especial, a amiga, Profa. Dra. Giselle Cristina Smaniotto, pelo incentivo valioso, desde quando o doutorado era, ainda, apenas uma “intenção”.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Rosangela Pedralli, Amanda M. Chraim, Sandro Braga, Adair Bonini, Maria Inez P. Lucena, Daniel N. Silva, Fábio L. L. da Silva, Sandra Quarezemin, Humberto Costa, Rosangela H. Rodrigues, Ana Paula de O. Santana, Rodrigo Acosta Pereira, Leandra C. de Oliveira, Atilio B. Butturi e Cristine G. Severo pelos conhecimentos partilhados em cada disciplina que realizei durante o Curso.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa, e, em especial, ao Departamento de Estudos da Linguagem, onde tenho ensinado, pesquisado e aprendido, por possibilitarem meu afastamento das atividades para a realização do doutorado, conforme prevê a Política Docente.

Aos meus colegas (professores efetivos e colaboradores) da área de Língua Portuguesa e Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem, pelo apoio.

Aos alunos e alunas pelos diálogos empreendidos no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, na formação inicial ou continuada. Foi um aprendizado singular, inesquecível e sempre mútuo!

Às professoras Viviane A. Bagio e Ana Flávia Gerhards pelo apoio técnico e pela tranquilidade que me transmitiam em cada troca de mensagens.

Às Professoras Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes e Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, membros da Banca de Qualificação, pela leitura atenta e pelas importantes considerações elencadas naquela etapa.

Às Professoras Doutoras Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Angela Francine Fuza, Adriana Delmira Mendes Polato e Francieli Matzenbacher Pinton, membros da Banca de Defesa desta tese, a quem agradeço por aceitarem o convite para estarem conosco no momento de defesa da tese, pela leitura do trabalho e pelas considerações relevantes, que, certamente, virão. Muito obrigada, desde já!

Em especial, ao Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira, excelente orientador, interessado, atento. Difícil encontrar palavras para agradecer a sua valiosa contribuição. Meu muitíssimo obrigada por sua orientação dialógica, respeitosa, presente, minuciosa, detalhista, valorosa e, sempre, muito animadora. A cada conversa, meu horizonte social e imediato se fazia mais ampliado! Quanto aprendido! Sua atitude comprometida, zelosa, leitura atenta e contribuições precisas e valiosas foram, e são, por demais, inspiradoras, motivadoras e transformadoras! Serei sempre grata e feliz por ter desenvolvido esta pesquisa sob a sua orientação! Meu muitíssimo obrigada!

Também não poderia deixar de agradecer ao Prof. Dr. Cícero Galli Coimbra e à Dra. Bianca Urbano pela excelência em pesquisa (resistente, persistente e cuidadosa) e atuação clínica voltada para a saúde física e emocional, humanizada e integral! Muito obrigada por tudo o que fazem e fizeram!

“A educação não vira política por causa da decisão
deste ou daquele educador. Ela é política”.

(FREIRE, 2011[1996], p. 108)

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar dialogicamente os discursos das pesquisas sobre análise linguística (AL), prática de análise linguística (PAL) e prática de análise linguística linguística/semiótica (PAL/S) catalogadas nos Bancos de Dados institucionais brasileiros, visando a não somente cartografar a incidência dessas pesquisas por território nacional, instituições de ensino e programas de pós-graduação, mas também desvelar, discursivamente os matizes ideológico-valorativos que as engendram e as alicerçam arquiteticamente. O trabalho reveste-se de pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), de Bakhtin e o Círculo, e metodologicamente, de pressupostos teóricos da Análise Bibliométrica (AB) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) perpassados por um movimento de Triangulação. A AB possibilitou a identificação e a quantificação das pesquisas produzidas e a representação cartográfica dos resultados alcançados, tornando visível o cenário cartográfico da produção científica brasileira sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, durante o período delimitado (1998 a 2021). A ADD, por sua vez, possibilitou a compreensão da dimensão discursiva engendrada nas referidas pesquisas, as relações dialógicas entretecidas na produção científica e as reverberações de sentido acerca da AL, PAL, PAL/S, ao longo do período analisado. Foi possível observarmos, a partir do procedimento analítico adotado, a existência discreta, mas ainda real, de um embate entre a mudança e a tradição, entre o inovador e o tradicional, embate que tem configurado o panorama do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil e que, em nossa compreensão, encontra-se materialmente manifestado nos discursos sobre AL, PAL, PAL/S na produção científica analisada, bem como a ascensão e a predominância da referida produção sobre o escopo semântico-objetual supracitado – dissertações e teses – em determinadas regiões, estados, universidades e programas de pós-graduação do Brasil. Ao fim, salientamos que a pesquisa apresenta tanto um cenário *bibliométrico* quanto *discursivo* de pesquisas sobre AL, PAL e PAL/S no Brasil pós-PCN (BRASIL, 1998) e pós-BNCC (BRASIL, 2018).

Palavras-chave: prática de análise linguística/semiótica; bibliometria; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims to dialogically analyze the discourses of researches on linguistic analysis (LA), practice of linguistic analysis (PLA), and practice of linguistic analysis/semiotics (PLA/S) catalogued in Brazilian institutional Databases, seeking not only to map the incidence of these researches by the national territory, educational institutes and postgraduate programmes, but also to discursively unveil the ideological-value nuances that engender and underpin them architecturally. This work is covered with theoretical assumptions of Applied Linguistic (AL), by Bakhtin and the Circle, and methodologically, with theoretical assumptions of Bibliometric Analysis (AB), and Dialogic Discourse Analysis (DDA) permeated by a movement of Triangulation. The AB made it possible to identify and quantify the research produced and the cartographic representation of the achieved results, making the cartographic scenario of the Brazilian scientific production on LA, PLA, PLA/S in Brazil, during the delimited period (1998 to 2021) visible. The DDA, in turn, made it possible to understand the discursive dimension engendered in the aforementioned research, the dialogic relationships intertwined in scientific production and the reverberations of meaning about LA, PLA, PLA/S, through the analyzed period. It was possible to observe, from the adopted analytical procedure, the discrete existence, but still real, of a divergence between change and tradition, between the innovative and the traditional, a divergence that has shaped the overview of teaching and learning the Portuguese language in Brazil, and that, in our understanding, it is materially expressed in the discourses on AL, PAL, PAL/S in the analyzed scientific production as well as the rise and the predominance of cited production over the aforementioned semantic-object scope - master theses and doctoral dissertations - in specific regions, states, universities, and post-graduate programmes in Brazil. In the end, we reiterate that this research presents both a bibliometric and discursive scenario of research on LA, PLA, and PLA/S in post-PCN (BRASIL, 1998) and post-BNCC (BRASIL, 2018).

Keywords: practice of linguistic analysis/semiotics; bibliometrics; dialogic discourse analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	48
Figura 2 – BTD - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (anteriormente denominado Banco de Teses da Capes).....	50
Figura 3 – Representação dos movimentos de triangulação.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trajetória analítica de busca, geração e análise.....	46
Quadro 2 – Universo e Objeto de pesquisa	52
Quadro 3 – Etapas e procedimentos da Análise Bibliométrica	63
Quadro 4 – Conceitos norteadores em ADD.....	69
Quadro 5 – Sumarização dos movimentos da pesquisa.....	79
Quadro 6 – Quantitativo de trabalhos por região, estado e instituição.....	157
Quadro 7 – Quantitativo de trabalhos por Programa de pós-graduação e universidade.....	162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Buscas na BDTD	149
Gráfico 2 – Buscas na BTB	150
Gráfico 3 – Junção dos dados gerados – BDTD e BTB – sem seleção e filtro	151
Gráfico 4 – <i>Corpus</i> da pesquisa.....	152
Gráfico 5 – Quantitativo de trabalhos por Universidade	153
Gráfico 6 – Quantitativo de dissertações e teses por Universidade.....	154
Gráfico 7 – Distribuição dos trabalhos por estados brasileiros	155
Gráfico 8 – Distribuição dos trabalhos por região brasileira.....	156
Gráfico 9 – Programas de Pós-Graduação envolvidos	160
Gráfico 10 – Distribuição dos trabalhos por Programas de Pós-Graduação	161
Gráfico 11 – Distribuição da produção no período avaliado (1998 a 2021) agrupada por região e instituição de destaque.....	165

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AB	Análise Bibliométrica
AD	Análise Discursiva
ADD	Análise Dialógica do Discurso
AL	Análise Linguística
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BTD	Catálogo de Teses e Dissertações
CH	Ciências Humanas
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa – Componente Curricular
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio
PAL	Prática de Análise Linguística
PAL	Prática de Análise Linguística Semiótica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	31
2.1	NOSSAS INQUIETAÇÕES	34
2.2	UNIVERSO E OBJETO DE PESQUISA	41
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	54
3.1	A ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA.....	54
3.2	A ANÁLISE DISCURSIVA	63
3.3	A TRIANGULAÇÃO.....	70
4	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: OS CONCEITOS MOBILIZADOS	81
4.1	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM	81
4.2	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO.....	93
4.2.1	O Cronotopo.....	100
4.2.2	Enunciado, gênero, esfera, ideologia e valoração	105
4.3	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SUA DIMENSÃO	117
5	NOSSOS RESULTADOS	145
5.1	ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: AS PESQUISAS SOBRE AL, PAL, PAL/S NO BRASIL – CARTOGRAFIA DOS BANCOS DE DADOS.....	146
5.2	ANÁLISE DISCURSIVA: O DISCURSO SOBRE AL, PAL, PAL/S NAS PESQUISAS BRASILEIRAS.....	168
5.2.1	O cronotopo: a ascendência de um discurso sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil	169
5.3	ANÁLISE DISCURSIVA: O DISCURSO DAS PESQUISAS – DISSERTAÇÕES E TESES – SOBRE AL, PAL, PAL/S NO BRASIL	210
5.3.1	Discursos das referências	212
5.3.2	Discursos das políticas educacionais	227
5.3.3	Discursos da gramática	241
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	263
	REFERÊNCIAS.....	271
	APÊNDICE A.....	290
	APÊNDICE B.....	295

APÊNDICE AB.....	299
APÊNDICE C.....	309
APÊNDICE D.....	310

1 INTRODUÇÃO

Reflexões acerca da Prática de Análise Linguística (PAL)¹ no Brasil tem seus registros iniciais na década de 1980, e, desde que o “fenômeno da crise na linguagem” (SUASSUNA, 1995) ficou evidenciado, pesquisadores brasileiros dedicam-se sobre o tema buscando enunciar seus pressupostos e finalidade, com vistas a esclarecer o que é a PAL, o(s) modo(s) como esta prática deve/pode realizar-se nas aulas de Língua Portuguesa² no Brasil e a apontar as contribuições dessa prática para o conhecimento e domínio da língua³.

A denominada “crise na linguagem” mencionada por Suassuna (1995), fenômeno que se configura a partir de uma situação “de caos” ou de “fracasso no ensino aprendizagem de língua” (SUASSUNA, 1995, p. 17) é amplamente retratada e anunciada, por diversos pesquisadores na década de 1980 e, estes pesquisadores⁴, de acordo com Suassuna (1995), “com mais ou menos ênfase, referem-se a uma situação linguístico-pedagógica que inspira cuidados, apontando, quase todos, para a necessidade de uma *mudança de rumos do ensino da língua*” (SUASSUNA, 1995, p.18, destaque nosso). Emerge, segundo Pietri (2003), um novo discurso, mais argumentativo do que pedagógico, visando, nesse “período de emergência”, o convencimento da necessidade de alteração no ensino corrente; “é um momento em que se procura, no meio acadêmico, aproximar a Linguística dos problemas sociais brasileiros” (PIETRI, 2003, p. 10).

Nesse “ambiente de crise”, Angelo (2005) ressalta a existência de significativos e reveladores indicadores visualizados à época: alto nível de repetência na primeira série⁵, devido à incapacidade de leitura e de escrita, e um insatisfatório desempenho de expressão escrita dos alunos concluintes do Ensino Médio.

¹ Nesta tese, iremos utilizar o termo PAL para discussões antecedentes à publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), PAL/S para discussões posteriores à BNCC (BRASIL, 2018) e AL para reflexões que utilizam, em sua base teórica, o referido termo, mantendo, assim, os termos, conforme utilizados por seus enunciadores.

² Refere-se à Língua Portuguesa como componente curricular.

³ Refere-se à língua como enunciação.

⁴ “Rocco (1981) [...] Bechara (1985, 1987), Back (1987), Pécora (1983), Silva (1986-b); Travaglia e outros (1984); Luft (1985), Franchi (1985), Lemos (1977, 1983), Ilari (1984); Vieira (1983); Silva (1984b), Geraldi (1985-a), Faraco (1985), Staub (1987), entre outros” (SUASSUNA, 1995, p. 17).

⁵ Referência atual ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A constatação das dificuldades dos alunos – nas séries iniciais e, também, após anos de escolarização – em relação à leitura, à escrita e ao conhecimento gramatical da língua portuguesa, tornou evidente uma realidade, a de que o ensino de língua requeria novos rumos e redimensionamentos e, naquele cenário, com o intuito de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura, escrita e ensino gramatical, que passam a ser foco de interesse de discussão nos âmbitos científico e da Educação Básica. O ensino de gramática tradicional⁶, no denominado panorama de “crise” passa a ser questionado, uma vez que, embora fizesse parte do componente curricular como conteúdo disciplinar, não estaria garantindo aos alunos a sua compreensão, nem resultando no “esperado” domínio de leitura e de escrita durante o processo de escolarização dos alunos.

Tais evidências impulsionaram um movimento de questionamentos e de proposições novas (não sem embate com as antigas), fazendo emergir uma série de discussões na esfera educacional, as quais resultaram em novas proposições de ordem teórico-metodológica e de pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa. Em relação ao ensino de gramática, em específico, dentre as várias abordagens para o trabalho balizado por conhecimentos linguísticos na aula de Língua Portuguesa, a proposta de Prática de Análise Linguística (PAL) como uma das “unidades básicas do ensino de Português” (GERALDI, 1997[1984], p. 59) foi apresentada à esfera escolar e acadêmica por meio dos escritos de Geraldi, no livro: *O Texto na sala de aula*.

A publicação de *O texto na sala de aula* resultou de um projeto de formação de professores e ocorreu em um momento de mobilização pela redemocratização do país. Segundo Silva *et al.* (2014), a obra

[...] continua proporcionando aos leitores de hoje e de amanhã, a grata satisfação e a honesta inquietude geradas pela descoberta de esperança sempre renovada na reflexão e ação transformadora, por meio do ensino e aprendizagem da língua materna, como atividades humanas (SILVA, FERREIRA e MORTATTI, 2014, p. 4).

⁶ Por *gramática tradicional*, compreendemos o modelo de ensino tradicionalmente constituído e centrado em uma teoria gramatical, isto é, para a identificação e reconhecimento do sistema linguístico com base em um modelo teórico de língua; uma construção teórica, assim, voltada para a prescrição ou para a normatização do que se entende como língua “padrão”, “correta” ou “adequada”, “expressão do pensamento” ou “instrumento de comunicação”.

Nas obras fundantes de Geraldini – *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de Passagem* (1991), a *Prática de Análise Linguística*⁷ foi inserida como *prática de linguagem*, uma *prática reflexiva* no interior da disciplina de Língua Portuguesa e como “unidade básica” fundamental do ensino de língua. Por conseguinte, tais obras, pela repercussão que se estende até a década presente, fomentando reflexões e pesquisas no âmbito científico, representam um marco teórico-metodológico de transformação e de renovação para o ensino de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que instauram um momento de desafio para os docentes, pois, conforme ressaltou Polato (2017), “a análise linguística”, explicitada a partir destas obras, “do ponto de vista científico, [...] tornou-se um emaranhado a ser desembaraçado, via uma compreensão sistematizada cientificamente” (POLATO, 2017, p. 15), confirmando a emergência de novos rumos e de redimensionamentos para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa e a busca por melhoria na qualidade do ensino e aprendizagem em língua portuguesa que se configuram a partir do conjunto de reflexões empreendidas desde então, constituem-se em nossa compreensão, em “reações-resposta”⁸ (BAKHTIN, 2011[1979], p. 316-317), de certa forma, à situação de “crise da linguagem” (SUASSUNA, 1995, p. 17) evidenciada e “à crítica ao ensino da gramática tradicional [...], a partir da década de 1980, ganham força nos meios acadêmicos” (ROCHA, 2015, p. 20).

O esquadramento e redimensionamento pelo qual o ensino de Língua Portuguesa percorreu (e ainda tem percorrido) no âmbito da Educação Básica e Superior, a partir de então, tem, notadamente, se refletido na produção de pesquisas em diferentes instituições de ensino brasileiras, passando a fomentar um conjunto de reflexões⁹.

Essas “reações-resposta”, passam, assim, a anunciar um “novo” paradigma de ensino e aprendizagem de português, que é diretamente influenciado por uma concepção de linguagem sintetizada por Acosta Pereira (2016) como não mais “[...] exteriorizada como representação de

⁷ A expressão “Prática de Análise Linguística” está presente em *O texto na sala de aula* e a expressão “Análise Linguística” está presente em *Portos de Passagem*; em ambas as situações, é anunciada na perspectiva de “prática de linguagem”.

⁸ Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 316-317), toda enunciação pressupõe uma atitude responsiva. Esse assunto será esboçado no capítulo 4 desta tese.

⁹ (ACOSTA-PEREIRA, 2010, 2011, 2014, 2015, 2016, 2020, 2021, 2022; ANGELO, 2005; COSTA-HÜBES, 2017; DORETTO, 2014; NOADIA, 2009; PIETRI, 2003; POLATO, 2017; RAZZINI, 2000; RODRIGUES, 2005, 2004, 2001; SALEH, 2011, 2010; SANTOS-CLERISI, 2020; SILVA, 2008; SUASSUNA, 1995; TENÓRIO, 2013).

um pensamento individual, nem como um sistema convencional regido por normatizações internas [...]” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 3) e assentado em uma concepção na qual

[...] o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] a enunciação humana na mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. 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 de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 125-126).

Nesse ínterim, a comunicação verbal, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo na qual este trabalho está balizado, “não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128), pois a linguagem passa a ser “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELLO, 2016, p. 65). Em outras palavras, estudo da língua “ancora-se, sobretudo, na situação de interação”, uma vez que o uso da língua só “se realiza na forma de enunciados concretos”, cujas dimensões formais/estruturais “são determinadas pela situação de interação” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 4).

Sob esse viés socioideológico, o estudo e o ensino da língua engendram-se a partir do enunciado concreto, “*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, destaques do autor). Metodologicamente, isso significa que,

[...] na prática viva da língua, a consciência do falante e do ouvinte não está à mercê do sistema, de sua estrutura e de seu caráter ideológico, mas o sujeito conscientemente se utiliza da língua no sentido das potencialidades dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 24).

Reflexões de Bakhtin e o Círculo são, assim, (re)enunciadas por pesquisadores brasileiros, e reverberam em/de diferentes instâncias educacionais. Refletem e refratam, portanto, posições axiológicas e valorativas acerca do ensino de língua, da própria língua e,

acerca da prática de análise linguística (PAL) e da prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) no ensino de Língua Portuguesa.

Dos discursos fundantes relativos à PAL no Brasil, em especial, das discussões inicialmente promovidas por Geraldini, nas décadas de 1980 e 1990, e, das reflexões proferidas pelo grupo de intelectuais russos, reverberações são observadas nos discursos de pesquisadores brasileiros, e, também, nos discursos dos documentos político-educacionais legisladores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular)¹⁰.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹¹, em relativa assonância a esses discursos, enunciam que “[...] o trabalho com os textos – a “unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a prática de análise linguística” (BRASIL, 1998, p. 53); é por meio “das atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006, p. 23), e, posteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹², ratifica essa premissa, preconizando que “as práticas de linguagem – leitura, produção de textos (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 500) são “os eixos de integração da proposta.”

Diante dos impactos gerados no âmbito da Educação Básica e no âmbito do Ensino Superior, no que se refere ao ensino de Língua, consideramos importante alicerçar nossa pesquisa no campo da Linguística Aplicada (LA), uma vez que “na tentativa de compreender

¹⁰ Documentos Político-educacionais são instrumentos governamentais cujo objetivo é fornecer subsídios para a ampliação e universalização da educação, seja em nível federal, estadual ou municipal.

¹¹ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental 2 (5ª a 8ª série) - constituem o primeiro nível de concretização curricular. A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

¹² Base Nacional Comum Curricular - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica[...]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

seu objeto de estudo, *a linguagem*, ela [...] é obrigada a proceder valendo-se, enquanto instrumento de análise, do objeto mesmo, isto é, da própria *linguagem*” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 23, grifos nossos); fato esse que, no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, notadamente ocorre.

Da mesma forma, no processo de pesquisa, nos encontramos diante de um movimento relacional mediado por linguagens, com a linguagem *sua* e com a dos *outros* com as quais interagimos e dialogamos. No campo da LA “indisciplinar [...], colocada por Luiz Paulo de Moita Lopes” (SIGNORINI, 2021, p. 38), por sua vez, “tem se consolidado uma salutar diversificação da pesquisa em relação a questões específicas de línguas” (SIGNORINI, 2021, p. 41), caracterizada pela “reflexividade epistemológica” que a coloca como “um campo de estudos com muitas frentes, não necessariamente convergentes” (SIGNORINI, 2021, p. 37-38), mas, cujo tipo de discussão, “que tipo de conhecimento se está produzindo com e sobre a língua(gem)? Com base em quê? Em benefício (ou prejuízo) de quem? – estará sempre em pauta” (SIGNORINI, 2021, p. 38).

Nesse sentido, em nosso estudo, a linguagem é compreendida como fenômeno social de interação entre sujeitos, os quais, nela e por ela envolvidos, são atuantes e situados histórica e socialmente; é *prática de linguagem* e, também, *objeto de conhecimento* nas/das aulas de Língua Portuguesa; é atividade constitutiva vinculada à dimensão da vida, ao *ser-evento*, materializada por *palavras-enunciados* que nos permitem consolidá-la como *prática discursiva*, na qual “[...] reencontram-se subjetividade e objetividade, singularidade e generalização; qualidades específicas face aos ‘tons apreciativos’ de cada enunciação [...] e informações quantificáveis e passíveis de avaliação objetiva” (GERALDI, 2015, p. 153).

Nessa perspectiva socioideológica, a qual compreende a linguagem em sua dimensão histórica, social, política e ideológica, intrinsicamente ligada às interações humanas, torna-se difícil não reconhecer sua condição de constituidora das relações interacionais, nas quais, “não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias [valores, pontos de vista]” (FARACO, 2005, p. 219). Torna-se, assim, também evidente *o papel fundamental e social da linguagem*, pois, como materialidade signica e ideológica de “narrativas”, “ditos”, “não ditos”, e “desditos” que circundam os discursos empreendidos socialmente nas diferentes esferas de atuação e fazem circular, publicamente e, por diversas vias (redes sociais e de televisão - aberta ou por assinatura), “verdades”, “mentiras”, *vozes, discursos*, por vezes enaltecidos/valorizados, por

vezes minimizados/silenciados. Essa questão reafirma não somente a função relevante da linguagem como meio de interação e de materialização da “língua viva”, mas também que os contextos nos quais os signos linguísticos se configuram “não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas [...] estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 197), em uma “arena” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47), na qual “confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47) e, conforme destaca Acosta Pereira (2012, p. 54), é no *uso da linguagem* que “[o] aspecto semiótico de todo fenômeno ideológico e da mediação nas diversas situações de interação social se constroem”, pois,

[n]a realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras. Essa dialética interna do signo não se revela inteiramente a não ser nas épocas de crise social e de comoção revolucionária. Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e, tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 48).

Em razão disso, conforme destacam Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021), é por meio das interações que estabelecemos com o(s) outro(s) que (re)significamos a língua(gem), estabelecemos uma corrente dialógica através dos enunciados que produzimos e que manifestam posicionamentos axiológico-valorativos e, em função disso, fazemos “[...] escolhas linguístico-discursivas em função do projeto enunciativo-discursivo [...]” (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 10, destaques nossos). Esse contexto de *linguagens em uso*, de *vozes entretecidas/tensionadas* (ora enaltecidas, ora minimizadas, silenciadas ou distorcidas) imbuídas de materialidade e de intenção, evidencia não somente a importância e a natureza interacional da linguagem, mas também a de *poder*. Naturalmente, qualquer questionamento acerca do que é a *linguagem*, irá admitir diferentes e possíveis “reações-resposta”, *atitudes responsivas*, a depender das vertentes teóricas e epistemológicas assumidas e escolhidas. Certo é, também, que, em nosso entendimento, conforme apontado por Gnerre (1992), a linguagem é o “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 1992, p. 22). Dada a essa dimensão de possibilidades que permeia e propicia

diferentes modos de conceber e empreender a linguagem, a de poder, e, portanto, a de *inclusão*, mas também a de *exclusão*, e,

[...] face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é **condição *sine qua non* na apreensão de conceitos** que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; de que ela é **ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições**, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, **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 pensa-lo à luz da linguagem**. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. E o lugar privilegiado deste desenho é a interlocução, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos (GERALDI, 1997[1991], p. 5, grifos nossos).

Por conseguinte, em nosso entendimento, a linguagem, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, no âmbito da LA, por ser objeto mediador das relações humanas, assim como também constituir-se no objeto de conhecimento a ser ensinado e apreendido é, certamente, de fundamental importância, pois ela está envolvida, no processo de constituição dos sujeitos e, também, no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Uma vez que seu ensino e aprendizagem estão diretamente perpassados por ela, reiteramos, conforme destacou Geraldi (1997[1991]), “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[1991], p. 5, destaques nossos). Desse modo, o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, estão (deveriam estar) correferencialmente ligados à “formação humana integral” (BRASIL, 2018, p. 7) e à construção de uma sociedade efetivamente “justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL, 2018, p. 7), na qual os sujeitos que por ela transitam sejam capazes de, nos diversos contextos sociais em que estiverem envolvidos e imersos em linguagens, narrativas várias (ditos, não ditos e desditos), construir (mas não mecanicamente) suas próprias reflexões, conclusões e posicionamentos, alicerçados em argumentos sólidos, fundamentados em fatos, não em ficções, ou “factoides”, mas (re)conhecendo os recursos linguísticos engendrados naquele “projeto de dizer”. Da mesma forma, que, ao se colocarem no momento de produção (oral ou escrita), (re)conheçam e utilizem também esses (e outros tantos) recursos com segurança, domínio e sensatez de acordo com as estratégias necessárias para dizerem o que têm a dizer.

Diante da relevância que, no escopo de nossa abordagem, a linguagem assume nas interações humanas como *prática de linguagem*, e, evidentemente, também, como *objeto de conhecimento* no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa, nossa pesquisa concentra-se no seguinte **TEMA**: AL, PAL, PAL/S como prática de linguagem, e, nossa **DELIMITAÇÃO TEMÁTICA** volta-se para as pesquisas – dissertações e teses – e para os discursos sobre AL, PAL, PAL/S¹³ nas respectivas pesquisas produzidas em instituições públicas brasileiras no período correspondente aos anos de 1998 a 2021. Estabelecemos esse recorte devido ao fato de os PCN (BRASIL, 1998) terem sido o primeiro documento político educacional federal a mencionar a PAL como prática de linguagem no ensino de português, e, em 2018, a BNCC (BRASIL, 2018) ter sido publicada e ter reiterado a PAL, denominando-a de PAL/S; ademais encerramos nossa busca dos dados no ano de 2021.

É possível observar que o reverberar de discursos vários a respeito do “ensino de Língua Portuguesa”, naturalmente fez (e ainda faz) expandir diferentes releituras e abordagens também a respeito da AL, PAL, PAL/S no âmbito do ensino de língua. Nessas (re)leituras, (re)enunciações – reflexos e refrações – são visíveis pontos de encontro, por meio de discursos em favor de um ensino de Língua Portuguesa pautado em reflexões *com a, sobre a e da* linguagem (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 186); por outro lado, também são visíveis, o reascender de discursos *outros*, discursos de “recrudescimento da correção gramatical” (GERALDI, 2015, p. 113), de movimento em favor de um ensino de língua sob o viés formalista, corretivo, conceitual e teórico, nos moldes tradicionais e normativos; um discurso que se consolida efetivamente em uma “arena” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47) de embates e interesses vários, nem sempre em favor do domínio do uso reflexivo dos recursos linguísticos textuais e discursivos, e, nesse embate entre o *novo* e o *antigo*, entre o *inovador* e o *tradicional* tem se configurado o panorama do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil, manifestado, também, nos discursos das pesquisas científicas sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC no contexto brasileiro.

¹³ Reiteramos que iremos nos referir à Práticas de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) quando esta referir-se a publicações após a BNCC (BRASIL, 2018), que, assim, a anuncia e denomina oficialmente, porém, quando o referencial teórico consultado e mencionado nesta tese, utilizar o termo AL, ou PAL, manteremos o termo originalmente expresso na obra consultada.

Embora distintas em relação ao escopo de abrangência, duas pesquisas desenvolvidas no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada-NELA¹⁴, à época, coordenado pelo Professor Doutor Rodrigo Acosta Pereira, apontaram um “número imperceptível” (ACOSTA PEREIRA; SANTOS-CLERISI, 2020) de pesquisas de natureza acadêmico-científicas sobre PAL, de *base dialógica*, em três bases de dados brasileiras, e, “um número pouco expressivo” (RAUPP; ACOSTA PEREIRA, 2022) da presença e abordagem da PAL como *prática de linguagem*, em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de Cursos de Licenciatura em Letras de Universidades Estaduais no Estado do Paraná. Além disso, foram observados nos Bancos de Dados Institucionais – Catálogo de Teses e Dissertações Brasileiras (BTD) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – indícios de diferentes vertentes e abordagens relativas à AL, PAL, PAL/S nas pesquisas brasileiras¹⁵. Tais indícios, somados aos resultados das pesquisas desenvolvidas por pesquisadores e pós-graduandos vinculados ao NELA/UFSC, citados anteriormente, instigam-nos a ampliar o espectro de abrangência e de análise, motivando-nos à busca de aprofundamento acerca das pesquisas desenvolvidas sobre AL, PAL, PAL/S no contexto brasileiro, tendo em vista a importância que esta prática assume no contexto da Educação Básica, especialmente após reverberar nos documentos políticos educacionais legisladores e norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde a década de 1990, assim como, nos cursos de formação docente, uma vez que esses documentos norteiam/orientam não somente a Educação Básica, mas também, verticalmente, as Propostas Político Pedagógicas (PPP) dos Cursos de Licenciaturas e de Educação no Brasil.

A partir das reflexões empreendidas em torno da temática mencionada, definimos, para este estudo, a seguinte **TESE: as pesquisas brasileiras sobre AL, PAL, PAL/S engendram uma cartografia de pesquisas pós-PCN e pós-BNCC no país. Esses estudos mobilizam, em sua discursividade, relações dialógicas que matizam sentidos ideológico-valorativos, (des)velando o embate discursivo entre o discurso da tradição e o discurso da mudança na arena do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.**

Por conseguinte, diante da delimitação temática e definição da tese, e dadas as nossas inquietações, estabelecemos como **OBJETIVO GERAL: analisar dialogicamente os**

¹⁴ Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA. Integrado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Disponível em: <https://nela.cce.ufsc.br/>.

¹⁵ O resultado dessa observação e análise é parte integrante de um dos capítulos da presente tese.

discursos das pesquisas sobre análise linguística (AL), prática de análise linguística (PAL) e prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) catalogadas em Bancos de Dados institucionais brasileiros, visando a não somente cartografar a incidência dessas pesquisas por território nacional, instituições de ensino e programas de pós-graduação, mas também desvelar, discursivamente, os matizes ideológico-valorativos que as engendram e as alicerçam arquitetonicamente.

Visando alcançar o objetivo geral esboçado, delineamos os seguintes **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**: (i) verificar a incidência bibliométrica de pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S nos Bancos de Dados institucionais brasileiros; (ii) quantificar e catalogar as pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S à luz dos Bancos de Dados, de modo a realizar uma cartografia desses estudos; (iii) empreender uma análise dialógica com e a partir dos discursos materializados nessas pesquisas; e, (iv) desvelar os discursos das diferentes vertentes/abordagens ideológico-valorativas que fundamentam essas pesquisas.

Em **termos teóricos**, revisitamos os Estudos Dialógicos da Linguagem, no que compreende os escritos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]; BAKHTIN, 2011[1979], 2015[1963]; MEDVIÉDEV, 2012[1928]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930], 2017[1929]), bem como algumas pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso (ADD) no Brasil (ACOSTA PEREIRA, 2016, 2018; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; BRAIT, 2005, 2012, 2015, 2016a, 2016b; COSTA-HÜBES, 2017; 2014; 2011; OLIVEIRA, 2021; PAULA, 2013; POLATO, 2017; RODRIGUES, 2005; ROHLING, 2014).

Em termos **metodológicos**, empreendemos um procedimento de pesquisa alicerçado nos pressupostos teóricos metodológicos da **Análise Bibliométrica**, da **Análise Discursiva** sob o escopo da **Triangulação**.

A **Análise Bibliométrica (AB)** se fez necessária como recurso de seleção, mensuração e catalogação dos dados gerados a partir dos Bancos de Dados, que, na condição de resultados, constituíram-se, por sua vez, nos dados para a Análise Discursiva. Para a realização desse procedimento analítico, nos reportamos a alguns pesquisadores (ALVARADO, 1984; ARAÚJO, 2006; HAYASHI, 2012; QUEVEDO-SILVA *et al.*, 2016) que explicitam os pressupostos da AB na contemporaneidade.

A **Análise Discursiva** constituiu-se em importante procedimento analítico, pois, com base nos pressupostos da Análise Dialógica de Discurso (ADD), para os quais não se aplicam conceitos ao buscar compreender um discurso, vislumbram-se “que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de um ponto de vista dialógico, num embate” (BRAIT, 2016, p. 24). No escopo da ADD, nos reportamos, assim, a alguns pesquisadores que dialogam com a perspectiva teórica/analítica de Bakhtin e o Círculo e advogam em favor do estatuto da ADD no Brasil (ACOSTA PEREIRA, 2022, 2016, 2018; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021; BRAIT, 2005, 2012, 2015, 2016a, 2016b; POLATO, 2017; RODRIGUES, 2005; ROHLING, 2014).

A **Triangulação**, por sua vez, como etapa de integração metodológica, complementa e completa o percurso analítico, uma vez que promove a articulação dos dados/resultados gerados para interpretação dos resultados da pesquisa, possibilitando, assim, a combinação de métodos (quantitativos e qualitativos) e a eles atribuindo igual relevância. Para a sua realização, buscamos aporte teórico em pesquisadores que a compreendem como uma “nova perspectiva no campo metodológico”, afastada do pensamento positivista (CUPCHIK, 2001; DUARTE, 2009; FIELDING; SCHEIER, 2001; FLICK, 2009; KELLE, 2001).

Diante do escopo teórico-metodológico de análise e epistemológico de pesquisa, a Linguística Aplicada (LA), em suas bases, constituiu-se em campo para sustentação teórica e epistemológica de nosso “olhar de pesquisador”, uma vez que, neste viés

[...] não se busca ‘aplicar’ uma teoria a um dado contexto para testá-la. Também não se trata mais de explicar e descrever conceitos ou processos presentes em determinados contextos, sobretudo escolares, à luz de determinadas teorias emprestadas, como foi feito com os processos (processamentos) em leitura e produção de textos, ou com a interação em sala de aula enquanto (tipo de) conversação, ou com a interlíngua enquanto processos de projeção de LM sobre a língua estrangeira (LE). A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico (ROJO, 2006, p. 258).

A partir desse enquadramento, no Capítulo 1, “**Introdução**”, anunciamos a problemática, objetivos propostos, pressupostos teórico-metodológicos e analíticos circunscritos na pesquisa, bem como salientamos a relevância da temática diante do cenário sócio-histórico contemporaneamente vivenciado e permeado de *linguagens*. Neste capítulo,

seguem expostos sumariamente os conteúdos dos demais capítulos, os quais buscam explicitar as inquietações instigadoras e motivadoras da presente proposta de pesquisa, seu universo de análise, percursos analíticos possíveis e engendrados para a concretização das análises, bem como apresentar os campos teórico-metodológicos que arquitetonicamente engendram o estudo em tela, conforme disposição a seguir.

No Capítulo 2, “**Contextualização da Pesquisa**”, apresentamos nossas inquietações, motivações para proposição da pesquisa e reafirmamos a tese anunciada na introdução do Projeto. Realizamos, ainda neste capítulo 2, a apresentação do universo de pesquisa, seu objeto e escopo de análise, além de explicitarmos o enquadre teórico- metodológico empreendido para a busca, geração e análise dos dados.

No Capítulo 3, “**Pressupostos Teóricos-Metodológicos**”, explicitamos o escopo teórico-metodológico engendrado, os conceitos fundantes da teoria de Bakhtin e o Círculo que mobilizam o desenvolvimento das etapas da pesquisa e alicerçam arquitetonicamente a presente pesquisa, bem como o procedimento analítico de busca, geração e análise dos dados/resultados.

No Capítulo 4, “**Pressupostos Teóricos: conceitos mobilizados**”, revisitamos os conceitos fundantes da teoria de Bakhtin e do Círculo que mobilizam o desenvolvimento das etapas da pesquisa e alicerçam arquitetonicamente a presente tese, delimitando, assim, nosso escopo teórico e epistemológico de reflexão.

No Capítulo 5, “**Nossos Resultados**”, discorremos dialogicamente acerca de nossos achados. Esse capítulo concentra os resultados obtidos a partir da identificação, análise e catalogação das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S nos Bancos de Dados científicos brasileiros e apresentamos as *relações dialógicas* entretecidas no cenário científico nacional de pesquisas sobre a AL, PAL, PAL/S pós-PCN e BNCC constituído nas instituições públicas do país, refletindo e refratando os discursos engendrados nesses espaços, cujos sentidos são matizados ideologicamente e valorativamente. São apresentados, também, neste capítulo, por meio de sistematização cartográfica, os resultados das análises bibliométricas advindos dos dados gerados a partir dos Bancos de Dados selecionados e à luz da ADD, as quais perpassam todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, assim como o processo de busca, geração e análise dos dados que finaliza com uma etapa de integração metodológica, a triangulação.

No Capítulo 6, “**Considerações finais**”, por fim, tecemos um “relativo acabamento” (BAKHTIN, 2011[1979]), conforme delineado por Bakhtin, em *reação-resposta* aos objetivos

propostos e questões de pesquisa apresentadas, assim como também àquelas que, naturalmente emergiram durante o processo de análise dos dados, além de incitarmos à continuidade de reflexões acerca do tema, de modo intencionalmente dialógico, ativo, responsável e responsivo (BAKHTIN, 2011[1979]).

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Como mencionado anteriormente, nosso olhar dirige-se para os discursos sobre AL, PAL, PAL/S em pesquisas – dissertações e teses – produzidas em instituições públicas brasileiras, após a publicação dos documentos políticos-educacionais brasileiros, os PCN e a BNCC. Neste capítulo, portanto, explicitamos o universo temático em que a pesquisa está circunscrita, origina-se e desenvolve-se, e, ao descrevermos nosso caminho na/de pesquisa, cabe situá-lo contemporaneamente no contexto de atividade pesquisadora que “tende a se expandir como forma de ensino-aprendizagem nas quais as novas gerações serão formadas e, com isso, a pesquisa, como prática social relevante, tenderá cada vez mais, a trazer novas questões teórico-metodológicas nos anos vindouros” (CHIZZOTTI, 2014, p. 57). Nesse prisma, toda pesquisa desenvolvida é ilustrativa e reveladora de um movimento de forças centrípetas e centrífugas, as quais, segundo Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p. 45-47) são inerentes à natureza do signo que é sempre ideológico, e, por conseguinte, “vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 45).

Toda pesquisa, assim, segundo Chizzotti (2014[2006]), “reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana” (CHIZZOTTI, 2014, p. 19) e esta, por sua vez, é/está sempre revestida de questões “cadentes” que provocam os pesquisadores;

[...] algumas, epistemológicas: a onipresença e onipotência do autor no texto, a relevância do ‘outro’, o estilo e a validade do discurso como tradução da realidade descrita, o público e a apresentação perfunória ou performática do texto científico; outras, ético-políticas, como os fins sociais da pesquisa, a voz dos silentes, o poder e a emancipação, a solidariedade e participação na transformação deliberada da vida humana (CHIZZOTTI, 2014, p. 57).

Logo, o pesquisador, na direção apontada por Chizzotti (2014), é orientado por suas concepções, direcionando as suas ações e elegendo procedimentos e técnicas, assim como os instrumentos para a sua investigação, não é uma escolha isenta de pessoalidade, tampouco isso implica ausência de racionalidade, há equilíbrio nesse movimento no qual não se tem um padrão único estabelecido, pois a realidade é “fluente e contraditória e os processos de pesquisa dependem do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2014,

p. 26). Nesse sentido, corroboram, para esta reflexão, os pressupostos de Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) de que “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo torna-se *a arena* [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47, grifos nossos).

Dada essa relação, convém tecermos algumas considerações que consolidam nossas premissas teórico-metodológicas e elucidam nossos interesses de pesquisa, compreendendo não somente o contexto em que esta pesquisa se desenvolve, mas também do qual deriva e no qual ela se insere. Demarcamos, assim, neste capítulo, seu universo temático, as inquietações impulsionadoras de sua realização, relevância e justificativa, bem como seu universo, objeto de análise e percurso teórico-metodológico.

A investigação ora proposta, reiteramos, está centrada no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA), uma vez que, esta, se concentra na análise de fenômenos linguísticos sociais e na complexidade histórico-social que os engendram, extrapolando, assim, o escopo meramente linguístico. Incorporamos, assim, as questões sociais que envolvem os fenômenos linguísticos como salienta Rajagopalan (2003), pois, na perspectiva da LA, os linguistas aplicados empenham-se na problematização/revisão de conceitos e categorias analíticas e imprimem um olhar crítico-reflexivo frente à realidade social, entendendo-a integrante (e condicionante) dos fatos linguísticos inseridos.

Os pesquisadores do campo assumem, desse modo, uma postura *inter, trans e/ou indisciplinar* diante dos problemas sociais em que a língua(gem) possui um papel central (MOITA LOPES, 2006), buscam “criar inteligibilidade sobre problemas sociais[...]” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), configurando uma “LA mestiça”, que reflete e refrata de forma crítica, indisciplinar, antidisciplinar ou transgressiva, questões que fazem parte da vida social (PENNYCOOK, 2006),

[...] uma LA que deseja sobre modo falar ao mundo em que vivemos, no qual muitas das questões que nos interessavam mudaram de natureza ou simplesmente se complexificaram ou deixaram de existir. Como Ciência Social, conforme muitos formulam a LA agora, em um mundo em que a linguagem passou a ser um elemento crucial, tendo em vista a hiperssemiotização que experimentamos, é essencial pensar outras formas de conhecimento e outras questões de pesquisa que sejam responsivas às práticas sociais em que vivemos (MOITA LOPES, 2018, p. 19).

Em outros termos, uma LA que, na perspectiva apontada por Rojo (2006, p. 254), em sua vertente sociocultural ou sócio-histórica, tem procurado enfrentar e modificar a

precariedade da existência da sociedade ou a privação sofrida pelos sujeitos, comunidades, instituições, pela leveza de pensamento. Aludindo a Ítalo Calvino, quando este discorre a respeito da *leveza* em “Seis propostas para o próximo milênio”, Rojo (2006, p. 254) relaciona a LA ao “xamã” evocado por Calvino em sua narrativa e esclarece a sua própria concepção acerca do campo da LA: “como o resultado do nexa entre a privação social sofrida e a levitação teórica desejada” (ROJO, 2006, p. 253). Para Rojo (2006, p. 258),

[...] não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico.

Compreendemos ser importante considerarmos que instituir os discursos sobre PAL/S pós-PCN e BNCC, no Brasil, como análise investigativa, implica reconhecer, nesse processo investigativo, um percurso de “mergulho” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 13), na *atividade formulativa* de teorias, processo que envolve pesquisador e pesquisado e requer que

[...] como primeiro passo nessa empreitada, tomemos consciência de que, independentemente do estatuto que se queira conferir à teoria em si, não se pode negar que a *atividade* de formular teorias é algo que se dá como parte de uma **prática social**. [...] Se concordamos que a confecção de teorias é uma atividade que se processa sob determinadas condições sociológicas muito precisas, não há como não aceitar também que a consequência de que elas reflitam, ainda que de forma sutil, **os anseios e as inquietações que movem aqueles que estão por trás daquelas reflexões teóricas** (RAJAGOPALAN, 2003, p. 21-22, itálico do autor e grifos nossos).

Ao rememorar os *Caminhos, percalços e encontros da Linguística Aplicada*, Rajagopalan (2021) reitera que, no referido campo, “não há mais espaço para se dar ao luxo de ficar nas altas reflexões complexas que não tenham impacto direto na terra e na vida cotidiana dos terráqueos” (RAJAGOPALAN, 2021, p. 57), a própria formulação da teoria se dá na prática social e se processa num movimento, podemos dizer que, dialógico, entre *quem formula* as reflexões, e *as reflexões formuladas*, e a partir das perspectivas elencadas até o momento, lançamos um olhar intencionalmente dialógico, responsável, responsivo e ético (BAKHTIN, 2011[1979]) e intrinsecamente exotópico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]) para os discursos das pesquisas – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC,

no Brasil, motivados pelas **inquietações** que seguem sucintamente descritas nas próximas seções.

Sendo assim, na seção 2.1, discorreremos acerca das inquietações que impulsionaram à realização da presente pesquisa, e, na seção 2.2, anunciamos o universo e objeto de análise delimitado.

2.1 NOSSAS INQUIETAÇÕES

Parte das inquietações motivadoras da presente tese foram antecipadas na seção introdutória: se a linguagem é interação e poder, é *arame farpado*, inclui, mas também pode excluir, marca quem somos, de onde viemos, nossa cultura, nossa história, é “inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 99), e essas são algumas razões que representam uma mínima parte da dimensão socioideológica da linguagem. Com isso, ensinar língua portuguesa assume papel central na construção de uma sociedade autônoma consciente e cidadã; passa a ser tarefa inexoravelmente “política”, termo que, na percepção de Rajagopalan, “salta aos olhos” (2013, p. 34-35) e abriga diferentes acepções e ênfases, entre as quais é imprescindível a questão de *escolha*, a qual, para Rajagopalan (2013), está envolvida em todo gesto de cunho político. Uma *escolha* entre diferentes alternativas que se apresentam para o engajamento na construção do que se entende por uma sociedade efetivamente inclusiva, heterogênea, plural, antirracista, anti-homofóbica e dialógica, no sentido “transformador” atribuído por Garcez e Schlatter (2017; 2015) e Paulo Freire (1959). Uma *escolha* na direção de um ensino de “língua em sua efervescência”, conforme mencionado por Signorini (2002); de uma língua cuja característica de “mistura esquizofrênica”, de “roupagem de Arlequim” (SIGNORINI, 2002, p. 94), não pode ser apagada, muito embora “centros de poder distintos, insuflando o que pode ser dito e o que não pode ser dito” (SIGNORINI, 2002, p. 94), recorrentemente, assim, atuem.

Nessa perspectiva, é inegável que “a linguagem é *constitutivamente*, e, por conseguinte, *indissociavelmente*, política (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145); “[...] é política de cabo a rabo [...]” (JOSEPH, 2006, p. 20), e, em uma visão de mundo “textualizado”, “o mundo que compreendemos ou achamos que compreendemos, é antes textualizado, isto é, transformado em texto” (RAJAGOPALAN, 2003). Desse modo, a todo tempo, estamos imersos

em textos, linguagens várias, e inseridos politicamente em um “mundo textualizado”, imersos em “uma língua ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 40), inclusive durante o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa no ambiente escolar/acadêmico; um ensino que, por razões óbvias, requer comprometimento *responsável, responsivo e ético* para com a inserção de sujeitos igualmente *responsáveis, responsivos e éticos* socialmente. Conforme Britto (2004), um ensino de língua que implica uma “redefinição do objeto mesmo de ensino” (BRITTO, 2004, p. 119) e, que, nessa nova rota, deve “*garantir ao aluno o acesso à cultura escrita e aos discursos que se organizam a partir dela*” (BRITTO, 1997, p. 14, grifos nossos).

Dada a essa configuração da linguagem como “interação” e “poder”, “arame farpado”, “inclusiva”, mas também “excludente”, “constitutivamente” e “indissociavelmente política”, reiteramos a sua condição “*sine qua non*” apontada por Geraldi, (1997[1991], p. 5) no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, por possibilitar (ou não) acesso *às e por meio das* linguagens, aos recursos linguísticos enunciativos, ao conhecimento e domínio dos discursos que permeiam as práticas sociais de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) e, haja vista a essa condição essencialmente formativa, evidenciamos a necessidade de atitude responsável, responsiva e ética dos sujeitos agentes responsáveis pelo processo educativo,

[...] porque a acessibilidade e a inclusão por si sós podem não promover a igualdade entre os sujeitos e a diversidade cultural, e ainda manterem e reproduzirem as relações de dominação já existentes, na medida em que o acesso às interações sociais mediadas pelos gêneros secundários – logo, no âmbito dos letramentos dominantes e no uso da variedade linguística de prestígio – é, antes de tudo, o convívio com práticas e discursos da ideologia dominante, podendo, assim, representar mais um meio para sua manutenção (RODRIGUES, 2016, p. 1445-1446).

Por outro lado, se o interesse é, de fato, a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...]” (BRASIL 2018, p. 7), conforme dito, enfatizamos as palavras de Paulo Freire sobre a possibilidade de existência humana, que, segundo ele, “mais do que viver, faz do homem um ser *eminentemente relacional*. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. [...] Essa transitividade do homem faz dele um ser diferente. Um ser histórico [...]” (FREIRE, 1959, p. 8, grifo nosso). Essa constituição *sócio-histórica, ativa, responsiva e dialógica* nos aproxima diretamente dos pressupostos de Bakhtin e Volochínov

quando estes pensadores, em seu tempo, salientam que a “classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 48). Sobre essa tensão, essa força estratificadora, Rodrigues (2016, p. 1449-1450) destaca que

[...] se uma perspectiva pedagógica objetificadora da linguagem desencarna-a dos sujeitos e da história, transformando-a em *meio/código de comunicação* que apaga a plurivalência dos signos, é, ao mesmo tempo, por meio da linguagem que podemos tratar do paradoxo do acesso, trazendo para o campo da discussão a plurivalência e a dialética dos signos (BAKHTIN[VOLOCHINOV], 1988). Isso implica uma educação problematizadora (FREIRE, 1987) e crítica da realidade e dos discursos que a produzem (RODRIGUES, 2016, p. 1449-1450, grifos da autora).

Vale ressaltar que a educação problematizadora sob o viés de Paulo Freire nos conduz a uma formação de sujeitos responsáveis pela “vida”, em diálogo com o outro e com a realidade, engajados na construção do que se entende por educação e processos de aprendizagem, conforme esboçou Freire (1959) aprendendo sobre o outro, olhando para o outro e com o outro, ouvindo-o, desenvolvendo nessa relação “o espírito de análise e crítica, a paixão da pesquisa, o debate, o diálogo, de que tanto carecemos [...]” (FREIRE, 1959, p. 12), visando a erradicação de ideias hegemônicas e abrindo mão de privilégios, insistindo na necessidade de uma vinculação da nossa escola com a realidade local, regional e nacional, de que haveria de resultar em uma organicidade. Segundo ele, uma “[...] descentralização, de que resultaria, forçosamente, um crescente encontro entre o planejamento educacional e as condições locais e regionais” (FREIRE, 1959, p. 11), ao contrário de nos acomodarmos a uma posição “hipertrofiadamente [...] em que nos encontramos, dadas as forças messianicamente salvadoras e protecionistas anti-democráticas” que nos submete “na prática, a nos distanciarmos dessas realidades todas e a nos perdermos em tudo o que signifique anti-diálogo, anti-participação, anti-responsabilidade [...]” (FREIRE, 1959, p. 11). À luz de suas reflexões, “quanto mais deixemos o nosso homem mudo e quieto, fora do ritmo do nosso desenvolvimento a que se liga estreitamente a nossa democratização, tanto mais obstaremos o desenvolvimento e a democratização” (FREIRE, 1959, p. 15) e, segundo Freire (1959), “não há como se admitir o homem fora do diálogo” (FREIRE, 1959, p. 31).

Frente aos desafios que o ensino de língua portuguesa (enquanto enunciação) e de Língua Portuguesa (componente curricular) naturalmente nos impõem, já que, permeado de linguagens como interlocução e como objeto central de conhecimento, muitas são as inquietações motivadoras desta pesquisa.

Expostas as primeiras reflexões contextualizadoras e motivadoras da presente pesquisa, nas quais, situamos a linguagem como “arame farpado” (GNERRE, 1992, p. 22), as demais inquietações que a impulsionam e, tangencialmente, a circundam, encontram guarida logo no início da formação docente, durante os desafios percorridos no Curso de Graduação em Letras, iniciado na UFSC e finalizado na UFS, duas instituições públicas brasileiras. A língua portuguesa nos parecia um enigma a ser desvendado, repleta de regras e de exceções, e, as práticas de leitura e de escrita acadêmicas, pouco (ou nada) familiares, somavam-se aos desafios de ter de *saber a língua*, que, naquele contexto, parecia limitar-se a *saber gramática*, uma *única gramática*. Tal perspectiva é ainda extremamente difundida pela mídia, que, segundo as palavras de Faraco (2015, p. 20), “não sei se por ignorância ou má-fé”, “ainda contribui para a ideia de que para se aprender a ler e a escrever é preciso dominar tão somente as regras gramaticais” (ROCHA, 2015, p. 17). Naquele mesmo período de formação acadêmica, a participação em um Projeto de Alfabetização de Adultos na UFSC, integrado à Prefeitura de Florianópolis/SC daquela época, cuja perspectiva didático-pedagógica estava centrada nos pressupostos de Paulo Freire, fez (re)ascender outras reflexões (algumas dúvidas e algumas certezas), além de fomentar algumas outras curiosidades: “Língua viva?, O que é?”, “É possível ensinar a “língua viva?”, “O que é “alfabetizar, letrar?”, O que é alfabetizar letrando?”, “O que é ler e escrever o mundo?” e “O que é a palavra-mundo, palavra viva?”. Tais reflexões que reverberavam dos discursos proferidos nas reuniões do grupo de estudos realizados sob a coordenação das professoras da UFSC, também coordenadoras do Projeto de Alfabetização Paulo Freire.

Na sequência dessa trajetória, a inserção na pós-graduação, em nível de Especialização, na década de 1990, remete a um cenário de novos paradigmas e ao *encontro pessoal* com a obra *O texto na sala de aula*, livro organizado por Geraldí, publicado em 1984 e “originado de um projeto de formação de professores” (SILVA, FERREIRA, MORTATTI, 2014, p. 1), uma obra que, segundo o seu organizador, Geraldí, constitui-se em um “convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, e também um convite a um (re)dimensionamento

destas atividades” (GERALDI, 1997[1984], p. 3-4). Nesse contexto de novas descobertas, em 1995, uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (BRASIL, 1995) – elaborada por um grupo de professores e especialistas reunidos pela Secretaria de Educação do Ministério da Educação – MEC – é encaminhada para análise nas IES e Secretarias de Educação Municipais e Estaduais. Nesse documento preliminar, o *texto* é objeto do ensino de Língua Portuguesa e o objetivo deste é “a formação de leitores e escritores”, a “gramática é contextualizada”, o ensino de Língua Portuguesa deve ser articulado por práticas de leitura, escrita e análise linguística; proposições novas que, por sua vez, impõem novos desafios e questionamentos.

Como resultado desse percurso formativo, um trabalho monográfico foi concluído em 1997, em nível de “Especialização”, com o seguinte título: *O texto na sala de aula: das ações e reflexões que se refletem na prática*. Esse título, reflete e refrata a influência dos referenciais fundantes (J. W. Geraldi e C. Franchi) em minha formação, mas também reflete e refrata a permanência de inquietações que geraram a continuidade formativa em busca de mais “*reações-resposta*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 316-327). Multiplicam-se as dúvidas, as inquietações e as inseguranças, mas igualmente uma certeza: a *linguagem é interação e poder*, o ensino de língua portuguesa não pode alijar-se dessa premissa e é por meio de *textos* que nos constituímos sujeitos; a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística são práticas articuladoras do processo de ensinar e aprender a língua e, embora corroboremos da ideia de que “ler e escrever é compromisso de todas as áreas” (NEVES, *et al.*), a área de Língua Portuguesa toma para si, em sua essência teórica, conceitual e didático pedagógica a *linguagem* como objeto “*sine qua non*”, conforme destacou Geraldi (1997[1991], p. 5), ao mesmo tempo de objeto de conhecimento e de articuladora do processo. Disto deriva a sua relevância, finalidade e desdobramentos no processo de escolarização em sua condição de prática de linguagem socialmente realizada.

As inquietações explicitadas até o momento, motivaram e conduziram à realização de um Curso de Mestrado em “Linguística Aplicada”, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) em que o texto, como movimento de leitura e de escrita, foi objeto de interesse. A realização do Mestrado, concluído no ano de 2002, resultou na produção de uma reflexão sobre a produção textual e sua relação com a leitura no ensino de língua com sob o título: *Texto: movimento de leitura e de escrita*; reforçou, também, meu compromisso com o ensino de

Língua Portuguesa. Nesse período, ampliam-se os conhecimentos, reafirmam-se algumas certezas, mas ainda persistem outras recorrentes dúvidas. Após a conclusão do Mestrado, o retorno ao exercício da docência na Educação Básica evidencia *desafios* ainda presentes e, também, recorrentes. A existência de um hiato entre as “descobertas” advindas da Pós-Graduação com as incumbências didático-pedagógicas da docência foi visível e perceptível, também, em relação aos conteúdos da disciplina Língua Portuguesa presentes nas apostilas do Colégio particular em que lecionava. Surgem, assim, mais inquietações.

No mesmo período, a atuação no Ensino Superior, como docente, instiga a novos questionamentos, dúvidas, incertezas, a mais estudos e à busca por mais “*reações-respostas*”. Como desmistificar o recorrente discurso proferido por alunos da Educação Básica e, também, por graduandos dos Cursos de Licenciatura em Letras, Pedagogia e Jornalismo com os quais trabalhava de que: “Português é muito difícil!”, “Eu não gosto de Português!”, “É muito chato!” ou “Eu não sei Português!”?

Como contribuir para a percepção de que ensinar/aprender/saber língua portuguesa é mais (muito mais) do que ensinar/aprender/saber a(s) sua(s) gramática(s)? Que devolutivas propiciar a esses alunos, ora graduandos, ora professores em formação inicial e/ou continuada nos cursos ministrados, e, a mim mesma, enquanto docente, em relação aos seguintes questionamentos: “O que é saber/ensinar/aprender¹⁶ língua portuguesa?”, “Qual a importância das ‘unidades básicas’ do ensino de Português?”, “Como garantir a formação de leitores, produtores de textos, conhecedores efetivos dos recursos da língua e de sua(s) gramática(s)?”, “Qual a importância da prática de análise linguística, como ‘unidade básica do ensino de Português’?”, “O que é prática de análise linguística”?, “Qual a finalidade e a contribuição da prática de análise linguística nas (para as) aulas de Língua Portuguesa” no contexto da Educação Básica e no contexto do Ensino Superior, nos Cursos de Licenciaturas, especialmente?” e “Qual a influência e impacto da prática de análise linguística (PAL) no contexto escolar/acadêmico, haja vista ser, *oficialmente*, um dos eixos articuladores do ensino de Língua Portuguesa desde a década de 1990?”.

¹⁶ No capítulo “Como tornar o estudo e a aprendizagem mais eficazes”, Medeiros (2014) em uma de suas obras afirma que estudar é “[...] realizar experiências submetidas à análise crítica e à reflexão com o objetivo de *aprender* informações que sejam úteis à resolução de problemas” (MEDEIROS, 2014, p. 5, grifo nosso).

Nesse contexto formativo *desafiador* no âmbito acadêmico, profissional e pessoal, as inquietações se intensificam e impulsionam à realização desta pesquisa, cujo universo temático, como mencionado na seção introdutória, circunda o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente, os discursos sobre AL, PAL, PAL/S nas pesquisas – dissertações e teses – brasileiras pós-PCN e pós-BNCC.

Assim, diante das inquietações explicitadas e cientes da necessidade de (inter)ação *responsável responsiva, ativa e ética*, sob o viés de Bakhtin (2011[1979]), nos empenhamos na busca de mais *reações-respostas* alicerçados pelos pressupostos da LA e da ADD e mediados pela *tese* e pelos *objetivos* anunciados na seção introdutória deste trabalho.

Das inquietações de natureza pessoal, acadêmica e profissional vivenciadas e sucintamente elencadas anteriormente, originou-se a seguinte **QUESTÃO DE PESQUISA: qual o espaço e como se engendram os discursos de/nas pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S nas pesquisas brasileiras, pós-PCN e pós-BNCC?**

A essa questão, somaram-se as seguintes:

- (i) Qual o cenário cartográfico das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S, nos campos da Linguística, Linguística Aplicada e da Educação, no Brasil?
- (ii) Quais matizes ideológico-valorativas engendram o/no discurso da produção científica sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil?

Nesse espectro, reiteramos um dos pressupostos de Rajagopalan (2003) balizadores do percurso de pesquisa empreendido em nossa pesquisa:

[...] a ciência pensa a vida e, como tal, pensar *sobre* a vida não elimina pensar *em* vida. É um engodo criar um espaço estratosférico para a vida da ciência, pois sem oxigênio vital que nos cerca podemos parar de respirar e de nos alimentar *da* vida (aliás, não é este o objeto maior da ciência?). **Pensar *sobre* indica distanciamento; pensar *em* indica mergulho.** No entanto, **ambas as posições comungam no pensar:** não há como excluir ramos de uma mesma teia (RAJAGOPALAN, 2003, p. 13, destaques do autor e grifo nosso).

Diante do exposto, “mergulhados” (RAJAGOPALAN, 2003) nos pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que alicerçam nossa pesquisa e, certamente, “preenchidos ideologicamente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 40) em/por linguagens, além de motivados pelas inquietações ora expostas e também ansiosos por mais *reações-respostas*, a seguir, explicitamos o **universo e objeto de nossa pesquisa**, bem como

os **procedimentos analíticos** delineados para o desenvolvimento e o alcance dos objetivos propostos.

2.2 UNIVERSO E OBJETO DE PESQUISA

O **universo de pesquisa** da presente tese constitui-se de Bancos de Dados Institucionais brasileiros: a **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)** e o **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BTD)**, este, anteriormente denominado de Banco de Teses da Capes.

Desse universo, delimitamos como **objeto de pesquisa a produção científica – dissertações e teses – desenvolvida em instituições públicas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, pós-PCN e pós-BNCC, disponibilizadas nos Bancos de Dados supracitados, considerando o recorte estabelecido: entre os anos de 1998 a 2021**. Para chegarmos a esse objeto, percorremos os seguintes caminhos: delimitamos (i) os Bancos de Dados brasileiros; (ii) as dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S nas áreas da Linguística, Linguística Aplicada e da Educação; (iii) dissertações e teses defendidas/publicadas entre 1998 e 2021 em universidades públicas brasileiras e disponibilizadas nos referidos Bancos de Dados.

A respeito da atividade científica de modo geral, Andrade e Oliveira (2011) mencionam ser esta um “compartilhamento de teorias entre pessoas” cujos conhecimentos gerados e inseridos em dado contexto social, político e econômico são publicizados e geram, de algum modo, impacto social. Em contrapartida, isso requer, segundo Andrade e Oliveira (2011, p 44), “instituições de ensino e pesquisas fortes (bem como de apoio às atividades de pesquisa), recursos humanos qualificados e canais de comunicação e intercâmbio científico”.

Tendo em vista que nosso objeto de pesquisa circunda a produção científica – dissertações e teses – de universidades públicas do Brasil, como explicitamos no início desta seção, fomos em busca de dados relativos aos impactos dessa produção no âmbito das esferas Federal e Estadual. Segundo relatório do *Research in Brazil: Funding Excellence*¹⁷, quinze Universidades Federais e uma Estadual são responsáveis por mais de 60% do conhecimento produzido no país. Levantamento este executado a pedido da Coordenação de Aperfeiçoamento

¹⁷ Relatório da empresa Clarivate Analytics em sua íntegra, disponível em: https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2019/09/ClarivateReport_2013-2018.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Ministério da Educação (MEC). Escobar (2019)¹⁸ explicita que o relatório aponta que

[...] a produção científica do Brasil cresceu 30% entre 2013 e 2018 — o dobro da média mundial, de 15%. O País continua sendo o 13º produtor de ciência no mundo, em número de trabalhos publicados. Isso, apesar da crise econômica e dos cortes expressivos no orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), que teve seus recursos reduzidos quase que pela metade desde 2014 (ESCOBAR, 2019).

Além disso, “as áreas com o maior índice de impacto, segundo o estudo, são as de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas – justamente as mais criticadas e consideradas de menor relevância pelo governo federal (ESCOBAR, 2019).

Essas são informações reveladoras do esforço das instituições públicas brasileiras na produção de conhecimento e na geração de dados que visam a impactar uma sociedade e o seu desenvolvimento nos diversos campos e esferas. Em 2021, Escobar relata outro dado que atesta a produtividade e a “resiliência” da pesquisa brasileira¹⁹. Nesse sentido, diante do propósito de nossa pesquisa, entendemos que as Bases de Dados institucionais brasileiras – BDTD e BTD – além de concentrarem em sua Plataforma a produção científica nacional sobre PAL/S no Brasil, são indicadores qualitativos e quantitativos das pesquisas produzidas nas instituições brasileiras.

Delimitado o **objeto**, tornou-se necessário o estabelecimento de **critérios de seleção** das pesquisas – teses e dissertações – disponibilizadas nos Bancos de Dados, a delimitação das etapas de análise, determinação dos **termos de busca** na Plataforma online e o estabelecimento de estratégias (ações e encaminhamentos) de análise do objeto de pesquisa, os quais seguem sumarizados no Quadro 1, a seguir, e, posteriormente, no capítulo 5, explicitados. Tendo em vista que a proposta de estudo em tela está centrada na perspectiva da Linguística Aplicada (LA) e alicerçado nos aportes teóricos epistemológicos da Análise Dialógica do Discurso

¹⁸ Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

¹⁹ Apesar de todas as dificuldades, o País se mantém como o 13º maior produtor de conhecimento científico no mundo, com participação em 372 mil trabalhos publicados internacionalmente no período 2015-2020, [...] Os principais temas abordados pela ciência brasileira nesses últimos cinco anos, segundo o relatório, foram educação, biodiversidade, nanopartículas, pecuária e agricultura. (ESCOBAR, 2021). Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/dados-mostram-que-ciencia-brasileira-e-resiliente-mas-esta-no-limite/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

(ADD) não partimos de percursos (dogmáticos) traçados *a priori*; os *percursos*, *caminhos* e *categorias*, são (re)construídos *em diálogo* o qual se constitui durante todo o processo de pesquisa e de análise, e este processo, por sua vez, aproxima o pesquisador do objeto pesquisado. Nesse processo de aproximação permeado de diálogo, as regularidades que surgem são essenciais para a análise e interpretação dos dados gerados.

Assim, no momento de análise do objeto, empreendemos um diálogo com os dados e buscamos interpretá-los, num movimento de projeção a partir de “idas e vindas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159), que nos fez operacionalizar reflexões entre as etapas componentes da pesquisa, mobilizando, por conseguinte, interpretações consoantes à temática da pesquisa e à tese proposta. Essas interpretações, empreendidas em diálogo, possibilitam a ascensão de “regularidades-enunciativo-discursivas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152), uma vez que em nossa perspectiva, “[...] a metodologia da ADD busca compreender as regularidades enunciativo-discursivas que engendram e se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, objetivando entender a relativa estabilização linguístico-enunciativa [...]” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152) e reafirmar que estas regularidades “serão devidas não às formas fixas da língua, mas às regularidades e similaridades das relações sociais numa esfera de comunicação específica (ROJO, 2005, p. 199).

Entendida desta forma, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), ancorada no conjunto de reflexões engendradas por Bakhtin e o Círculo, cujo “embasamento constitutivo” (BRAIT, 2015, p. 84) engendra a “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” (BRAIT, 2015, p. 84), não apresenta (nem se concentra em) proposições fechadas ou prescrições de *caminhos* que direcionem o pesquisador. Em razão disso,

Não há categorias a priori aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto [...]. As diferentes formas de conceber ‘enfretamento dialógico da linguagem’ constituem, por sua vez, movimentos teóricos e metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções (BRAIT, 2016b, p. 13-15).

Os *caminhos* engendrados resultam, assim, não de *traçados* lineares prescritivistas, mas, conforme destaca Brait (2016b, p. 13-14), são provenientes de movimentos teórico-metodológicos que se desenvolvem em diferentes direções, constituídos das/nas diferentes

formas de conceber o “enfrentamento dialógico da linguagem” (BRAIT, 2106b, p. 13-14). Nessa mesma direção, segundo Rohling (2014), em alusão à Amorim (2004), 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” (ROHLING, 2014, p. 49, grifos nossos).

Os caminhos traçados são, assim, tentativas, buscas de planejamentos em (re)construção dialógica. Nesse sentido, os *traçados* e quadros sintéticos, textos sumarizadores dos planejamentos, não implicam uma postura dogmática, relativista ou prescritivista, mas representam um movimento não linear que funciona como guia orientador norteador da pesquisa, (re)construídos *em diálogo*, no qual pesquisador e objeto pesquisado produzem e geram sentidos, isso porque consideramos o fato de

[...] Bakhtin ter diante do mundo e particularmente diante da linguagem uma postura que articula estética, ética e diferentes pressupostos filosóficos, não permitindo que suas reflexões sobre o sentido sejam sistematizadas unicamente sob uma perspectiva linguística [...] (BRAIT, 2005, p. 87-88).

As categorias, assim, ascendem do movimento teórico-metodológico *dialógico* e contínuo entre pesquisador e objeto pesquisado (não necessariamente nessa ordem), e, o processo de observação e assunção de regularidades ocorre em um dinamismo aproximativo entre sujeitos (pesquisador e pesquisado) ratificando a importância e a inerência do *diálogo*, no qual as vozes emergem, constituem significados vários e produzem diferentes sentidos.

Esse processo de observação e assunção de regularidades em um dinamismo aproximativo entre sujeitos (pesquisador e pesquisado) ratifica a importância e a inerência do *diálogo*, no qual as vozes emergem, constituem significados vários e produzem diferentes sentidos. A esse respeito, Amorim (2003, p. 16) salienta que “a teoria e a estética somente se tornam éticas quando viram ato: quando alguém singular, numa posição singular e concreta, assume a obra ou o pensamento em questão” (AMORIM, 2003, p. 16). Nesse sentido, a pesquisa nas ciências humanas, sob o viés bakhtiniano, configura-se numa relação entre sujeitos situados socio-historicamente, em que, segundo Amorim (2003), a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena, e, nessa arena, o objeto pesquisado é “o homem expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979], um sujeito vivo, e, nessa condição, conforme destaca

Amorim (2003, p. 29), é “possuidor de uma voz reveladora da capacidade de construir conhecimento sobre sua realidade” (AMORIM, 2003, p. 29), o que o torna co-participante do processo de pesquisa.

Na dinâmica relacional entre pesquisador e objeto pesquisado, na qual vozes ascendem, não há uma relação isenta de pessoalidade, ou de opacidade; por outro lado “a polifonia em Ciências Humanas não exime o pesquisador do trabalho de análise” (AMORIM, 2003, p. 12) e, certamente, “entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir” (AMORIM, 2003, p. 12). Imbuídos, assim, dessas premissas, delineamos e sintetizamos nosso planejamento – *traçado* – e procedimentos (ações e encaminhamentos) de pesquisa, busca, geração e análise de dados, a partir do universo e objeto de pesquisa: os Bancos de Dados Institucionais brasileiros e as Dissertações e Teses sobre AL, PAL, PAL/S, conforme Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Trajetória analítica de busca, geração e análise

Etapa	Ações empreendidas e encaminhamentos	
Pré-análise	1ª Reconhecimento do Universo e Objeto de pesquisa Seleção dos Bancos de Dados - critérios	(i) Acesso aos Bancos de Dados brasileiros. (ii) Acesso às Dissertações e Teses e sobre AL, PAL, PAL/S nos campos da Linguística, Linguística Aplicada e da Educação. (iii) Acesso e seleção de Dissertações e Teses defendidas/publicadas entre 1998 e 2021 em universidades públicas brasileiras.
	2ª Definição dos Termos de Busca	“Análise linguística” “Prática de Análise Linguística” “Prática de Análise Linguística/Semiótica”
	3ª Refinamento dos Termos de Busca - procedimentos de filtragem	Assunto; Programa; Área do Conhecimento; Título; Palavras-chave: Unidade(s) básica(s) de ensino; Prática(s) de linguagem.
	4ª Exame superficial - (<i>skimming</i>)	Leitura superficial, global e geral para exame dos termos de busca a partir da leitura dos títulos e resumos das Dissertações e Teses.
	5ª Geração dos dados – o <i>corpus</i> da pesquisa	Construção de quadro que organiza o <i>corpus</i> da pesquisa
Análise	6ª Definição do escopo de análise do <i>corpus</i> (dados gerados)	Análise das seguintes seções dos trabalhos reunidos no <i>corpus</i> : (i) resumo (ii) introdução (iii) análise
	7ª Exploração do material - (<i>scanning</i>)	Leitura detalhada e minuciosa do escopo de análise em busca de regularidades para catalogação e interpretação.
	8ª Identificação, mensuração e catalogação dos dados Análise Bibliométrica	A partir dos dados gerados na etapa 6 e 7, procedemos a elaboração de quadros e tabelas ilustrativos e indicativos dos resultados quantitativos encontrados.
	9ª Análise discursiva	Análise Dialógica do Discurso a partir do escopo de análise do <i>corpus</i> .
	10ª Cartografia Triangulação	Sistematização e apresentação dos resultados finais das análises, mediados pela articulação e diálogo com os resultados das análises bibliométrica e discursiva dos discursos engendrados nas pesquisas brasileiras.

Fonte: elaborado pela autora

O Quadro 1 apresenta, em síntese, as etapas, ações e encaminhamentos percorridos para *busca, geração e análise* do conjunto de dados (e resultados) da pesquisa. A etapa de “pré-análise” constituiu-se do reconhecimento do universo e do objeto de pesquisa, seleção e acesso aos Bancos de Dados Institucionais Brasileiros (BDTD e BTB), às teses e dissertações sobre AL, PAL, PAL/S nos Bancos de Dados selecionados e considerando-se o recorte temporal delimitado (1998 a 2021). Ainda nesta etapa, após a definição e refinamento dos termos de busca (AL, PAL, PAL/S), foi realizado um exame superficial (*skimming*) a partir da leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses constituintes do *corpus* da pesquisa; esse exame superficial visou tecer uma sistematização, seleção e organização inicial do conjunto de dados a serem analisados em etapa posterior. Na etapa de “análise”, com base no conjunto de dados gerados durante a etapa de “pré-análise”, foi realizada a leitura (*scanning*) do resumo, da introdução e da análise das dissertações e teses, em busca de regularidades, aproximações e/ou distanciamentos discursivos, bem como posterior catalogação das abordagens encontradas. Ademais, com o intuito de constituir uma cartografia do conjunto de dados gerados – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, elaboramos quadros, gráficos e mapas representativos do quantitativo de trabalhos encontrados; a seguir, prosseguimos com a análise dos discursos engendrados sobre AL, PAL, PAL/S nas respectivas pesquisas, e, por fim, concluímos a cartografia dos resultados e a etapa de triangulação, na qual buscamos articular um diálogo entre os resultados gerados na análise bibliométrica com os resultados da análise discursiva, que configura a efetiva *análise e tratamento do conjunto de resultados* gerados.

Tais procedimentos teórico-metodológicos de análise encontram-se explicitados de modo detalhado no capítulo 3 desta tese.

A seguir, passamos a descrever os Bancos de Dados – BDTD e BTB – que compõem o universo de pesquisa e que serviram de fonte de busca e de análise de nosso objeto: as pesquisas – dissertações e teses – sobre a AL, PAL PAL/S no Brasil e os discursos que as engendram.

A BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, de acordo com informações extraídas literalmente do Portal²⁰,

²⁰ Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Content/whatIs> . Acesso em: 14 nov. 2020.

[...] integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. [...] contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral. [...] Além disso, a BDTD também proporciona maior visibilidade e governança do investimento realizado em programas de pós-graduação.
 Fonte: <https://bdtb.ibict.br/vufind/Content/whatIs>

Ainda de acordo com o Portal da BDTD, a referida Biblioteca Digital conta com o apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP) e foi lançada oficialmente no final do ano de 2002. Inicialmente foi denominada de *Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)* e, atualmente, está denominada como *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*. Passou por diferentes processos de atualização e, “hoje, a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas, do mundo, para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações” produzidas no País e no exterior, “dando maior visibilidade à produção científica nacional”. No entanto, não há obrigatoriedade de depósito dos trabalhos produzidos na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD).

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

Figura 1 – BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações



Fonte: <https://bdtb.ibict.br>

BTD - O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, anteriormente denominado de “Banco de Teses da Capes”, de acordo com informações extraídas do Portal²¹:

[...] é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição.

[...] tem colocado à disposição da comunidade acadêmica, e do público em geral, o Banco de Teses e Dissertações (BTD), ou Catálogo de Teses e Dissertações, no qual é possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano.

[...] As informações contidas no BTD são fornecidas diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, que se responsabilizam pela veracidade dos dados.

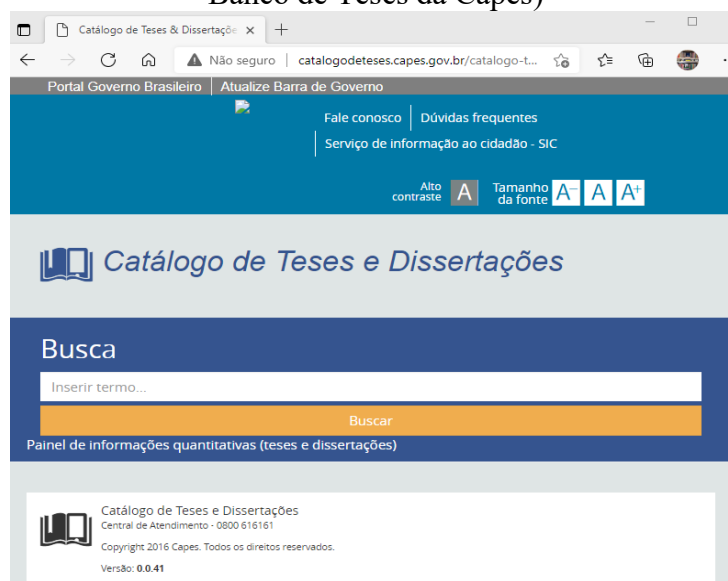
Fonte: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/203>

De acordo com as informações publicizadas no Portal, os dados contidos no BTD eram inicialmente obtidos através do sistema *Coleta*, em parceria com a área de informática da Capes. Disponibilizavam-se somente os resumos de Teses e Dissertações no período de 1996 a 2001. Com o intuito de melhorar e ampliar a base de dados bibliográficos disponíveis, também foram resgatadas e incluídas referências de trabalhos defendidos desde 1987. A partir desse período, os dados são atualizados anualmente após o informe de atividades pelos Programas de Pós-graduação do país à Capes. O *Coleta de Dados* passou a ser um dos módulos que constituem a atual *Plataforma Sucupira* a qual disponibiliza as informações a serem contidas no BTD, este, por sua vez, permite apenas a consulta a resumos de teses e dissertações, no entanto, alguns autores indicam o endereço para acesso ao texto completo, conforme esclarece o Portal.

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

²¹ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2020.

Figura 2 – BTB - Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (anteriormente denominado Banco de Teses da Capes)



Fonte: <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

A *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*-BDTD e o *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*-BTD são gerenciados por distintas instituições. O *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* (BTD), antigo “Banco de Teses da Capes”, é administrado pelo sistema *online* oficial do governo, o qual está vinculado ao Ministério da Educação. As informações nele contidas são “alimentadas” pela Plataforma Sucupira, cujo preenchimento de dados é de responsabilidade dos Programas de Pós-Graduação do País. A *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD), por sua vez, é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), que desenvolveu e coordena a BDTD. O IBICT é vinculado ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), que o administra.

Além disso, no *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*-BTD, administrado pelo sistema *online* oficial do governo e vinculado ao Ministério da Educação, o depósito de trabalhos – Teses e Dissertações – é obrigatório após a defesa e aprovação do trabalho, ao contrário da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações*-BDTD para a qual o depósito é opcional. Em razão dessa particularidade distinta, a BDTD não concentra e disponibiliza todos os trabalhos integrantes e disponibilizados no Portal do *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes* - BTD.

Diante dessa relevância, embora a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) tenha função semelhante ao Banco de Teses da Capes, as plataformas distinguem-se

em função dos trabalhos que estão depositados nas Plataformas, devido à não obrigatoriedade do envio do trabalho para a BDTD. Devido a esta distinção, optamos por delimitar como universo de pesquisa os dois Bancos de Dados institucionais brasileiros, além disso, convém esclarecer ainda que nossa restrição ao âmbito das instituições públicas brasileiras deve-se ao fato de que os documentos políticos educacionais (PCN e BNCC) a que nos reportamos são produções em âmbito federal, portanto, são documentos públicos com alcance e abrangência na esfera pública. Assim inseridos em um *lugar de fala*, nosso olhar intrinsecamente “exotópico” (BAKHTIN, 2011[1979]), certamente, refrata, reflete e reverbera posicionamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos que engendram os espaços de trabalho, pesquisa e vida social. Nesse “mergulho” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 13) e nos desafios que a ele subjazem, naturalmente, o

[...] pesquisador procura entender outrem a partir de seu lugar no mundo, de sua posição singular e insubstituível. É o seu lugar definido a partir do qual emite suas apreciações e age. Bakhtin (2003) esclarece que o excedente de visão em relação ao outro, essa instância *exotópica* que se constrói entre mim e o outro, **é sempre condicionado pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo**, à medida que nesse espaço-tempo, em que me coloco como único em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. Com isso, essa constitutividade exotópica entre mim e o outro, isto é, o excedente da minha visão condicionado pelo outro em relação a ele mesmo, determinam as ações que pratico e os julgamentos que faço em relação a outrem (ACOSTA PEREIRA; SOUZA, 2011, p. 126, grifos nossos).

Desse modo, situados em um “lugar exterior”, em um lócus “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 23), conforme problematizam Acosta Pereira e Souza (2011), no qual “o critério metodológico não está na exatidão objetiva e lógica do conhecimento, mas na profundidade da compreensão do *eu* para o *outro* [...]” (ACOSTA PEREIRA; SOUZA, 2011, p. 123), assumimos os riscos dessa “instância exotópica”, dessa “visão” e “mergulho” na tentativa de contribuir para ampliar os conhecimentos sobre as pesquisas e os discursos sobre AL, PAL, PAL/S no cenário científico brasileiro.

A seguir, com vistas a uma visualização mais concisa, apresentamos um quadro síntese do universo de pesquisa no qual nosso objeto está circunscrito, acompanhado de seus respectivos sítios eletrônicos de publicação e escopo de análise:

Quadro 2 – Universo e Objeto de pesquisa

Universo de Pesquisa		Endereço eletrônico	Objeto de Pesquisa	Escopo de Análise
Banco de Dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	https://bdttd.ibict.br/vufind/Content/whatIs	Dissertações e Teses 1998 a 2021	Resumo Introdução Análise
	Catálogo de Teses e Dissertações – BTD	http://catalogodeteses.capes.gov.br		

Fonte: elaborado pela autora

Temos em vista que, dada a natureza do estudo em tela, e, do universo e objeto de pesquisa supracitados no Quadro 2, a pesquisa qualitativa, conforme salientam César, Silva e Bicalho (2016), implicará *quantificação e dela irá beneficiar-se*, tornando possível a “ultrapassagem da perspectiva dicotômica ‘quali-quantitativa’, tendo em vista o caráter incontornável assumido pela atenção ao plano de produção de subjetividade e objetividade, que os marca por sua provisoriedade e impermanência [...]” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 156); nessa dimensão, nossa atuação na presente pesquisa concretiza-se em “ato”, numa perspectiva “quali-quantitativa”, e baliza-se na perspectiva bakhtiniana de que “a compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 331) e, para a qual, nada pode ser compreendido fora de sua expressão sígnica.

[...] não perguntamos a natureza e ela não nos responde. Colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos a resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos em interpretar o seu significado (BAKHTIN, 2011[1979], p. 319).

Em busca dessa interpretação e de “reações-respostas” que se engendram na *inter-relação e interação*, e, cientes da materialidade sígnica do universo e do objeto de pesquisa delimitados neste trabalho e de sua dimensão ideológica-valorativa, para o empreendimento da presente pesquisa, nos revestimos das considerações de Freitas (2003, p. 32) enunciadas com base em Bakhtin (2011[1979], p. 305): “[...]o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica, que lhe possibilita o encontro com o outro”, um encontro que se constitui em “um encontro de muitas vozes [...] discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma

verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p. 33). Assim, o “ato” concretizado gera sentidos e, ao mesmo tempo, possibilita percursos analíticos mensuráveis, os quais, por sua vez, são reveladores de sentidos outros que se inscrevem em/de outras vozes/discursos que, arquitetonicamente, se mobilizam no processo responsivo de pesquisa e de análise.

Diante dessa dimensão dialógica e sócio-histórica de pesquisa, para o alcance dos objetivos propostos, em razão do universo e do objeto de análise propostos para esta pesquisa e dos discursos/vozes que os engendram, em termos **metodológicos**, empreendemos um procedimento triangular, visando, a partir da bibliometria, traçarmos (i) uma cartografia das pesquisas – dissertações e teses – produzidas em instituições públicas brasileiras sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC, e, (ii) um panorama dos discursos engendrados sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC nas referidas produções. Para isto, realizamos um procedimento analítico que envolve a **Análise Bibliométrica**, a **Análise Discursiva** e a **Triangulação**.

A **Análise Bibliométrica**, como recurso essencial para traçar uma cartografia, possibilita a seleção, mensuração e catalogação dos dados gerados a partir do levantamento das pesquisas – teses e dissertações – nos Bancos de Dados (BDTD e BTD); a **Análise Discursiva**, por sua vez, perpassa todo o processo investigativo e analítico da pesquisa, haja vista a heterogeneidade de vozes entretecidas/tensionadas no universo e no objeto de pesquisa em tela e, haja vista, também, a postura dialógica assumida para o desenvolvimento das etapas desta pesquisa. A **Triangulação**, por seu turno, complementa o percurso analítico por configurar-se como *etapa de integração metodológica* na qual realiza-se a interpretação dos *resultados* da pesquisa derivados do: (i) *conjunto de dados gerados* a partir do levantamento de teses e dissertações nos Bancos de Dados (Análise Bibliométrica) e (ii) *conjunto de dados gerados* a partir do levantamento do engendramento discursivo das Pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil (Análise Discursiva).

Esse percurso analítico está explicitado no próximo capítulo.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos de modo sucinto as bases teórico-metodológicas fundamentais de nossa pesquisa, as quais, alicerçaram o planejamento e a execução da presente Tese. Explicitamos, assim, o aporte metodológico revisitado, visando explicitar o percurso analítico selecionado e mobilizado tendo em vista a problematização e objetivos delineados no presente estudo.

Inicialmente, na seção 3.1, esboçamos uma breve contextualização sobre a Análise Bibliométrica, sua contribuição e fundamentos contemporâneos; em seguida, na seção 3.2, explicitamos as bases da Análise Discursiva e, por último, na seção 3.3, mobilizamos os pressupostos da Triangulação: importância para o desenvolvimento da presente pesquisa e contribuições para o alcance dos resultados.

3.1 A ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA

A bibliometria como técnica de mediação dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico “surge no início do século como sintoma da necessidade do estudo e da avaliação das atividades de produção e comunicação científica” (ARAÚJO, 2006, p. 12). Seus primeiros registros, conforme apontam diversos pesquisadores (ALVARADO, 1984; ARAÚJO, 2006; HAYASHI, 2012; QUEVEDO-SILVA, *et al.*, 2016), datam do final da década de 1960 e sua “popularização ocorreu no ano de 1969, a partir de um artigo publicado por Pritchard que discutia a seguinte questão: “bibliografia estatística ou Bibliometria?” (QUEVEDO-SILVA, SANTOS, BRANDÃO, VILS, 2016, p. 247). Bibliometria, para Pritchard (1969), compreende todos os estudos que tentam quantificar os processos de comunicação escrita.

Segundo dados de Araújo (2006), a diferença entre a tradicional bibliografia e a bibliometria reside no fato de que, para esta “a utilização de métodos quantitativos na busca por uma avaliação objetiva da produção científica é o ponto central” (ARAÚJO, 2006, p. 12). A origem desse método analítico, de acordo com Alvarado (1984) deriva da influência da sociometria (*socius*: sócio, companheiro; *metrum*: medida), cujo objetivo constituiu-se em um

estudo matemático das propriedades psicológicas das populações, sobre a evolução e organização dos grupos e sobre a posição dos indivíduos nesses grupos.

Esse estudo expôs os resultados obtidos na sua aplicação com base em técnicas experimentais baseadas em métodos quantitativos. Após alastrar-se pela sociologia, psicologia, educação, administração e desenvolvimento de comunidades, “começa a ser criticada e cair em desuso” (ALVARADO, 1984), mas sua influência, conforme mencionado por Pritchard (1969), chega inicialmente à “biblioteconomia com o nome de Bibliometria para significar a aplicação de métodos matemáticos e estatísticos a livros e outros meios de comunicação escrita” (ALVARADO, 1984, p. 91).

Ao apresentar as contribuições da Sociologia da Ciência e da Bibliometria para a análise da produção científica, Hayashi (2012) destaca que “historicamente, as premissas do conceito de Bibliometria remontam ao início do século XIX, e durante o século XX evoluiu em termos de fundamentos, técnicas e aplicações dos métodos bibliométricos”, outrossim explica também que

[a] definição do termo ‘Bibliometria’ foi pleiteada pelas correntes de autores franceses, que a concedem a Paul Otlet por ter utilizado o termo no seu *Tratado da Documentação*, publicado em 1934 e a dos autores anglo-saxônicos, que atribuem a invenção a Pritchard, por ser este o primeiro autor, em 1969, a cunhar o termo ‘Bibliometria’ no sentido da aplicação dos métodos estatísticos aos livros e outros meios de comunicação escrita (HAYASHI, 2012, p. 3).

Hayashi cita ainda que outras definições são 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).

No Brasil, os estudos bibliométricos surgem na década de 1970 em razão dos estudos desenvolvidos pelo Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação-IBBD, atualmente denominado de Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica-IBICT. De acordo com Araújo (2006), esses estudos bibliométricos incidiram sobre a literatura científica de vários campos científicos, e, após certo período de queda na década de 1980, foram novamente retomados e impulsionados na década de 1990 com a circulação dos computadores no Brasil.

Araújo (2006) destaca ainda que os interesses e aplicações dos estudos bibliométricos se expandem e subcampos são originados (ARAÚJO, 2006, p. 22).

Nesse ínterim, a bibliometria, conforme descrita, como campo de conhecimento, desenvolve-se e desdobra-se, tem dimensão ampla e contribui de forma expressiva como técnica quantitativa e estatística para pesquisas cuja finalidade é a medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico, mas não apartado das reflexões do campo das ciências sociais e humanas.

A esse respeito, Chueke e Amatucci (2015) destacam que

[...] no campo das ciências sociais aplicadas os estudos bibliométricos se concentram em examinar a produção de artigos em um determinado campo de saber, mapear as comunidades acadêmicas e identificar as redes de pesquisadores e suas motivações. Tais objetivos são tangibilizados por meio da criação de indicadores que buscam sumarizar as instituições e os autores mais prolíferos, os acadêmicos mais citados e as redes de coautorias [...] (CHUEKE; AMATUCCI, 2015, p. 2).

Na direção apontada por Chueke e Amatucci (2015), os estudos bibliométricos caracterizam-se pelo atendimento às premissas que os regem e no que se refere ao método bibliométrico, espera-se que sejam atendidas as suas principais Leis (não necessariamente nessa ordem nem as três Leis aplicadas em um único estudo):

1. Lei de Bradford, que descreve a produtividade da literatura periódica numa área específica;
2. Lei de Lotka, que descreve a produtividade dos autores; e
3. Lei de Zipf, que descreve a frequência no uso de palavras num determinado texto (CHUEKE; AMATUCCI, 2015, p. 2).

Por outro lado, Araújo (2006) destaca a existência de um grupo de pesquisadores particularmente preocupado com o aperfeiçoamento das fórmulas que expressam essas *leis*, mas também salienta a existência de pesquisadores cujas preocupações atuais caminham para direções distintas, para outros interesses e abordagens. De acordo com Araújo (2006, p. 24),

[...] um outro grupo de pesquisadores passou a questionar a validade de estudos exclusivamente quantitativos, colocando em questão a existência da bibliometria (e suas subdisciplinas) como disciplina científica e propondo que ela deveria passar a ser uma técnica de suporte a ser somada a outras na realização de estudos concretos (WHITE; WELLMAN; NAZER, 2004; TRZESNIAK, 1998). A consequência imediata deste tipo de questionamento foi a utilização que se passou a fazer, cada vez com maior intensidade, do instrumental das ciências sociais (MATTOS, 2004). A

evolução dos estudos em produção científica, assim, assistiu à conversão da bibliometria, de um campo de pesquisa, em técnica – uma técnica útil, que deve ser adotada em conjunto com métodos qualitativos fornecidos pelas ciências sociais.

Esses pesquisadores são unânimes em destacar a relevância dos estudos bibliométricos e o rigor (não hermético) aplicado no sentido de contribuir para a sistematização de produção bibliográfica ou científica realizada num determinado campo de saber e para o endereçamento de problemas a serem investigados em pesquisas futuras. “São trabalhos que **se utilizam de dados bibliométricos, mas que realizam uma leitura desses dados à luz de elementos do contexto sócio-histórico** em que a atividade científica é produzida” (ARAÚJO, 2006, p. 25, grifos nossos). Nessa perspectiva, seus princípios e procedimentos podem servir “de cartografia para mapear as origens dos conceitos existentes, apontar as principais lentes teóricas usadas para investigar um assunto e levantar as ferramentas metodológicas utilizadas em trabalhos anteriores” (CHUEKE; AMATUCCI, 2015, p. 1). Isso porque, conforme salientam,

[...] a Bibliometria é uma ferramenta estatística que **permite mapear e gerar** diferentes indicadores de tratamento e gestão da informação e do conhecimento, [...], e de produtividade, necessários ao planejamento, avaliação e gestão da ciência e da tecnologia, de uma determinada comunidade científica ou país [...] **é também um instrumento quantitativo, que permite minimizar a subjetividade inerente à indexação e recuperação das informações**, produzindo conhecimento, em determinada área de assunto (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 15, destaques nossos).

Por outro lado, “o objeto de investigação não é desprovido de problemas. Logo, a pesquisa acadêmica deve tratar os problemas herdados de conhecimentos anteriores visando avançar no processo de geração de novos conhecimentos” (CHUEKE; AMATUCCI, 2015, p. 1). Nesse sentido, pode-se dizer (e concordar com as afirmações de Araújo) de que “a bibliometria vem se consolidando como método de estudo [...] atento às críticas ao projeto da *mathesis universalis* (a consideração exclusiva daquilo que é mensurável como cientificamente relevante) do projeto positivista de ciência” (ARAÚJO, 2006, p. 26), tão bem apontado por Boaventura Santos (2008).

Tendo em vista a natureza processual possibilitadora de investigação, levantamento de estimativas, indicadores de produtividade, indicadores e indicativos temáticos, bibliográficos, geração de novos conhecimentos e de “solidez de uma área científica” (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 5), a bibliometria, além de “sistematizar as informações científicas e

tecnológicas, minimizando a subjetividade da indexação e recuperação das informações” (GUEDES; BORSCHIVER, 2005, p. 2), possibilita uma *cartografia dos resultados*.

De acordo com Passos, Kastrup e Tedesco (2016; 2020) acerca da cartografia, o método “não se define pelos procedimentos que adota, mas é uma atividade orientada por uma diretriz de natureza não propriamente epistemológica, mas ético-estético-política” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2016, p. 9) e “as pistas que guiam o cartógrafo são como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o *hódos-metá* – da pesquisa (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO (2020, p. 13). Para esses pesquisadores, quando a metodologia se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas e nisso reside o sentido tradicional de metodologia (*metá-hódos*). Nessa direção, a pesquisa é definida como caminho (*hódos*) *predeterminado* pelas metas (*metá*) dadas de partida. Na cartografia, ao contrário, propõe-se uma “reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2020, p. 10).

Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso, não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo, de que fala Canguilhem. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2020, p. 11).

Aprofundando a reflexão acerca do método cartográfico e do lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica, César, Silva e Bicalho (2016) reiteram os pressupostos de Passos, Kastrup e Tedesco (2016/2020) que aludem ao filósofo e médico Francês, Canguilhem, especialista em epistemologia e história da ciência, cuja tese principal defendida é a de que a vida não pode ser deduzida a partir de leis físico-químicas, ou seja, é preciso partir do próprio ser vivo para compreendê-la. Sob essa ótica, mencionam que para a cartografia, “o método não se define por metas traçadas anteriormente, tampouco se delimita a partir desta ou daquela ferramenta de pesquisa, mas sobretudo por um caminho e uma direção ético-política” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 155). Os pesquisadores explicitam ainda que, com base na perspectiva de Aragão, Barros e Oliveira (2005, p. 20), o que eles denominam de “quali-quant”, na pesquisa cartográfica, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador faz do

quadro teórico utilizado mais do que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados. Sendo assim, o movimento realizado “expressa também um jogo de forças constituinte do plano problemático da pesquisa” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 155).

Nesse sentido, a cartografia, por caracterizar-se como estratégia analítica crítica que demanda proposição metodológica frente a cada situação contextual a ser analisada, “possui compromisso com o acesso à experiência, e *não* com a descrição, o mapeamento e a mensuração de um vivido separado de seu plano de produção” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 156), aproxima-se do escopo da pesquisa em Ciências Humanas e da própria Linguística Aplicada (LA) em sua vertente contemporânea, uma vez que, para além do “bom samaritanismo acadêmico”, (RAJAGOPALAN, 2003, p. 45) e de comprometimento com a “verdade”, a LA na contemporaneidade incorpora a “responsabilidade do pesquisador para com a sociedade” (RAJAGOPLAN, 2003, p. 45), num movimento *ético* comprometido e, conseqüentemente, resultante de uma

atitude francamente aberta e ao mesmo tempo crítica em relação aos mais consagrados postulados e princípios que têm norteado os rumos da disciplina desde sua ‘reinvenção’ nos moldes atuais, isto é, em uma disciplina moderna” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 46).

Segundo ressalta o referido pesquisador, “a questão ética se faz presente na própria escolha do objeto de estudo, o gesto inaugural de qualquer empreendimento científico” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 50). O pesquisador salienta ainda que “todas as teorias sobre a linguagem necessariamente contêm marcas de determinado posicionamento ideológico ou outro por parte de quem as constrói e, por conseguinte, terão necessariamente *implicações éticas*” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 55-56, grifos nossos). Desse movimento intrinsecamente dialógico entre pesquisador e objeto/sujeito pesquisado, o *mapeamento* é construído eticamente e responsivamente a partir das diretrizes do movimento “*hódos-metá*”, “dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2020, p. 10-11), sobretudo por “um caminho e uma direção ético-política” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 155) que vai se constituindo e consolidando durante o processo de investigação.

Não se refere, portanto, a um empreendimento metodológico hermeticamente submetido às regras, procedimentos ou protocolos previamente estabelecidos de pesquisa, mas como “estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve

relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência” (FILHO; TETI, 2013, p. 47). Em vista dessa característica, “existem tantas cartografias possíveis quanto campos a serem cartografados, o que coloca a necessidade de uma proposição metodológica estratégica em relação a cada situação ou contexto a ser analisado” (FILHO; TETI, 2013, p. 46), tratando-se muito mais de um procedimento metodológico “estratégico flexível de análise crítica” (FILHO; TETI, 2013, p. 46).

A cartografia coloca-se o desafio de conduzir a heterotopias: espaços outros, novos mundos, novas paisagens, novas relações, também novas formas de existência e de subjetividade, novos modos de relação do sujeito consigo mesmo que possibilitem exercício de liberdade – não liberdade como ideal abstrato, posto a priori, mas como prática concreta, como linha de fuga. A estratégia cartográfica permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possível a singularização, a produção de si mesmo a partir de novas estéticas da existência (FILHO; TETI, 2013, p. 57).

Como “prática concreta” (FILHO; TETI, 2013), recurso metodológico para se alcançar uma representação cartográfica em nível científico, a bibliometria é procedimento fundamental no estudo proposto, uma vez que estamos, na proposta de tese em tela, diante de um universo e de um objeto de pesquisa vivo “expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395). A geração de dados a partir das Bases de Dados Institucionais brasileiras – BDTD e BTD – bem como a análise dos discursos sobre AL, PAL, PAL/S que engendram o *corpus* de pesquisa, envolve uma análise quantitativa que parte do qualitativo e desdobra-se no “quali-quantitativo” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 153), um movimento de integração em que, após um (re)encontro entre pesquisador/objeto pesquisado, no qual sentidos (novos) são produzidos, gera-se sentidos outros, estes, construídos entre *sujeitos em diálogo*, configurando-se assim, a premissa de pesquisa no escopo das Ciências Humanas, na qual o objeto não é mudo nem emudecido, confirmando, assim, a perspectiva de pesquisa anunciada por Chizzotti (2017), na qual

[...] cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa da pesquisa, até seus resultados finais. Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva (CHIZZOTTI, 2017, p. 104).

Em razão dessa característica *inter-relacional*, “tarefa coletiva” e não “meramente individual”, os dados de pesquisa, segundo Chizzotti (2017), não podem ser compreendidos em dimensão fixa ou rígida, nem de forma redutora e limitada. Uma pesquisa qualitativa, notadamente, pode valer-se de dados quantitativos, assim como, da mesma forma, desses dados “beneficiar-se” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016).

Acerca da relação de complementaridade, compatibilidade e, até, de inseparabilidade entre o método qualitativo e o quantitativo, César, Silva e Bicalho (2016) ainda explicitam

[...] à quantidade vale acrescentar quantidade de forças. Não uma quantidade que funcione na lógica do número, divisível em unidades homogêneas, partes menores equivalentes. Mas, uma quantidade intensiva, que por isso melhor se define como quantum de força, ‘continuum de intensidades’ (Passos; Benevides de Barros, 2009b). A qualidade diz respeito ao diferencial entre quantidades. **Essa distinção entre o quantitativo e o qualitativo aponta para a sua inseparabilidade**, pois a toda diferença de quantidade corresponde uma qualidade. É desse modo que podemos, diante de forças constituídas, de sujeitos, objetos e saberes, perguntar: Como se produziu essa forma? Quais forças nela se movimentam? Qual a expressão desse arranjo de forças? As formas ou qualidades são expressões da luta entre as forças, de *quanta* de força, por isso são indissociáveis das quantidades. Na mesma direção, não há como acessar o plano de forças sem a avaliação das qualidades, das formas. E a avaliação diz respeito ao modo como a vida se expande ou se apequena. Não basta simplesmente afirmar ou negar outra noção de ‘quali’ ou ‘quanti’, mas pensar nas estratégias de articulação dos efeitos da pesquisa com a própria vida (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 162, itálico dos autores, grifos nossos).

Os referidos pesquisadores, ao tratarem da pesquisa cartográfica aludem à Deleuze (1976) e a inserem no bojo da problematização da relação *quali quanti* e do *lugar* do *quantitativo* na pesquisa, além disso, reiteram o que os interessa: “a *irreduzibilidade* das forças ao arranjo que faz surgir a forma” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 162-163, destaque nosso). Ainda de acordo com César, Silva e Bicalho (2016),

[...] medi-las é importante, mas não na direção de um sentido único para determinado fenômeno. Interessa que **não se subsuma à forma, o coletivo de forças que nela é presente**. Esse ponto é fundamental, pois, quando utilizamos a abstração matemática em um uso puramente mecanicista, transformamos o que é da ordem da multiplicidade e da complexidade em igualdade e o que é da ordem da diferença em semelhança. Em vez da tensão e provisoriedade que compõem o jogo do real, a unidade e a anulação das forças (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 162-163, grifos nossos).

Conforme destacam os referidos pesquisadores, “a qualidade é puro diferencial entre as forças” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p.163) e essa postura implica distanciamento da perspectiva dicotômica *quali-quantitativa*, na qual o que se empreende é

um trabalho limitado ao plano das formas já constituídas que, colocadas nessa condição, separadas de seu plano genealógico, ilusoriamente comparecem substancializadas, como coisas que se podem medir, esquadrihar e identificar como verdades. Sujeitos e objetos, nessa operação, são apartados da complexidade de sua história, que ao contrário de uma placidez e imobilidade, indica, nos jogos de forças, enfrentamentos rupturas, bloqueios e oportunidades (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 162-163).

A partir dos pressupostos elencados e diante da dimensão relativamente aberta, flexível e inter-relacional “de acompanhamento de percursos, implicação em processo, conexão de redes ou rizomas [...] sem deixá-los escapar por entre os dedos” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2020, p. 8-10), cartografamos nesta tese as pesquisas produzidas em território brasileiro – dissertações e teses – depositadas nos Bancos de Dados Institucionais do país – BDTD e BTD – procedimento analítico iniciado na bibliometria que se desdobrou na cartografia, cujas etapas, conforme explicitadas de forma sintética, no quadro a seguir, configuram-se em desdobramento “flexível crítico” de sistematização e sumarização distribuído em etapas e procedimentos apresentado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Etapas e procedimentos da Análise Bibliométrica

Etapas e Procedimentos	Procedimentos da pesquisa em tela
Sistematização, sumarização e desdobramento flexível crítico à luz do contexto sócio-histórico recorte espaço-temporal	Busca sistematizada Acesso e (re)conhecimento dos Bancos de Dados - BDTD e BTD. Seleção dos mecanismos de busca nos referidos Bancos de Dados, conforme critérios de seleção e busca.
	Delimitação do cenário de busca Levantamento de Pesquisas – dissertações e teses – sobre PAL/S por Termos de Busca e por Escopo de análise. Recorte temporal - anos 1998 a 2021.
	Procedimentos de filtragem Leitura sistemática das partes em que a AL, PAL, PAL/S é mencionada/abordada nas publicações.
	Análise flexível crítica Análise: quantificação e catalogação. Registro quantitativo de produções por IES. Registro quantitativo de produções por Estado e Região. Registro por Programa de Pós-graduação e ano de publicação.
	Interpretação dos resultados Cartografia dos resultados por distribuição quantitativa.

Fonte: elaborado pela autora

Conforme explicitado anteriormente, nossa postura diante da presente pesquisa concretiza-se em “ato”, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011[1979], p. 331), na qual o pesquisador constitui-se parte do evento observado ao mesmo tempo em que mantém dele uma posição exotópica, um “excedente de visão”, e, nesse prisma, para a concretização da cartografia, a bibliometria se fez fundamental, bem como os procedimentos de análise discursiva, a seguir, descrita como procedimento analítico também necessário para o desenvolvimento da presente tese.

3.2 A ANÁLISE DISCURSIVA

O estudo em tela inscreve-se no escopo das Ciências Humanas e, por essa razão, as escolhas de natureza teórico-metodológica realizadas estão centradas em perspectivas epistemológicas balizadas por uma concepção científica em certa medida alinhada à perspectiva das Ciências Sociais de Boaventura Souza Santos (2008), para quem há uma necessidade e

possibilidade emergente de rompimento com a *visão mecanicista* cujo conhecimento, *utilitário e funcional* é “reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (SANTOS, 2008, p. 31). Para o referido pesquisador, a “distinção sujeito/objeto é muito mais complexa do que à primeira vista pode parecer. A distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*” (SANTOS, 2008, p. 45), esclarece (e enaltece) como *movimento convergente e pujante*

[...] em vez de eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (SANTOS, 2008, p. 48).

Segundo Santos (2008), esse movimento científico em conjunto com outras inovações teóricas tem propiciado sobre o conhecimento científico uma reflexão epistemológica “de tal modo rica e diversificada” que caracteriza “exemplarmente a situação intelectual do tempo presente”, e, uma das facetas dessa reflexão, interessa-nos mais de perto, pois ela “abrange questões que antes eram deixadas aos sociólogos. A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica [...]” (SANTOS, 2008, p. 50).

Trazer Santos (2008) para o início desta seção tem o objetivo de rememorar e realocar o *lugar* que conferimos ao sujeito/objeto dessa pesquisa, no qual a “distinção perde os seus contornos dicotômicos e assume a forma de um *continuum*” (SANTOS, 2008, p. 45). Nesta dimensão, o rigor científico *ao quantificar, não desqualifica e, ao objectivar um fenômeno, não os objectualiza, degrada nem caricaturiza*, conforme questiona e problematiza Santos (2008, p. 54). Diferentemente do exercício científico meramente matemático, mecânico e positivista que “interioriza o sujeito à custa da exterioridade do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis” (SANTOS, 2008, p. 54), o pesquisador destaca (assim como, nossa pesquisa também) a necessidade de um “paradigma prudente para uma vida decente”. Nesse paradigma, o conhecimento

[...] tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjectivo/objectivo, colectivo/individual, animal/pessoa (SANTOS, 2008, p. 54).

A superação da dicotomia ciência natural/ciência social nos conduz, por sua vez, a uma aproximação das humanidades e, esta, por sua vez, faz regressar o sujeito que havia sido, segundo Santos (2008), “lançado na diáspora do conhecimento irracional”. Ora, esse retorno, esse lugar (re)ocupado, agora, pelo *sujeito* nas ciências sociais e humanas, implica uma postura notadamente dialógica diante dos fatos socialmente constituídos. Um sujeito/objeto posicionado no mundo, no centro do conhecimento, mas não soberano no mundo, ativamente, responsivamente e dialogicamente situado porque inserido na/pela corrente “complexamente organizada” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 272) de elos da interação verbal, envolto na/em uma “língua ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1930], p. 40) e, nessa corrente encharcada de sentidos, o enunciado é vivo e revelador. Sua materialidade é tecida e entretecida nessa corrente, na qual a realidade essencial da linguagem é a interação verbal e o texto, em sua condição de discurso, é “elemento fundante”, “realidade imediata” imprescindível para a existência do objeto de pesquisa e pensamento. Segundo Bakhtin (2011[1979]), “onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 307).

Na perspectiva bakhtiniana, “a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou discurso)” (BARROS, 2005, p. 26), o “ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395). Por isso, o “sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 401) e, ademais, em contrapartida, essa compreensão nos remete ao pressuposto de sujeito constituído *no e por meio* do texto e de texto *indissociavelmente ligado ao todo do enunciado* que, na “condição de produção de discurso como um todo”,

[...] entra em um campo inteiramente novo na comunicação discursiva (como unidade desse novo campo) [...]. Esse campo é dirigido por uma lei específica e para ser estudado requer uma metodologia especial e, pode-se dizer francamente, uma ciência especial (uma disciplina científica) (BAKHTIN, 2011[1979], p. 371).

O enunciado, nesse escopo científico de compreensão, *sempre* pressupõe enunciados outros antecedentes e precedentes, e “ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado. Entre enunciados existem relações que não podem ser definidas por categorias nem mecânicas nem linguísticas[...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 371).

Segundo Brait (2016b), esse é um “traço fundante”, para o qual, a abordagem do discurso não pode se dar isoladamente nem a partir somente de um ponto de vista interno nem exclusivamente de um ponto de vista externo. A exclusão de um dos pontos implica inevitavelmente a destruição do “ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem” (BRAIT, 2016b, p. 12-13), põe em escrutínio o fato de Bakhtin não dispensar a linguística e, embora incida sobre a natureza discursiva do enunciado, da linguagem em uso, Bakhtin apresenta o discurso como objeto complexo, pertencente à Linguística e também a essa nova disciplina proposta, a Metalinguística ou Translinguística, relação simultânea que ele explicita ao justificar o porquê do título atribuído ao capítulo “O discurso em Dostoiévski” logo em seu início:

[...] temos em vista o **discurso**, ou seja, **a língua em sua integridade concreta e viva** e não a língua como objeto específico da Linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas **são justamente esses aspectos, abstraídos pela Linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins**. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. **Podem ser situadas na Metalinguística, subtendendo-a como estudo** - ainda não constituído em disciplinas particulares definidas - **daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam** - de modo absolutamente legítimo - **os limites da Linguística**. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente não podem ignorar a Linguística e devem aplicar seus resultados. A Linguística e a Metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado - o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir[...] (BAKHTIN, 2015[1963], p. 207).

A materialidade do enunciado é, portanto, tecida de uma rede de fios que se entretecem, tensionam, e esses fios revelam *relações dialógicas* engendradas em determinados espaço-temporais que emolduram e enformam o texto em sua condição de enunciado e, assim espreiadas, materializam-se no discurso concreto e vivo. “Essas relações dialógicas são extralinguísticas” e “não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209), notadamente, “toda a vida da linguagem [...] está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209) e, por assim serem/estarem preenchidas, encharcadas, semiotizam-se; no entanto, convém frisar,

[...] para se tornarem relações dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas, devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo de

existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganhar um autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa (BAKHTIN, 2015[1963], p. 210).

Dessa *bivocalidade*, desse encontro entre *duas consciências* (BRAIT, 2016b; 2015; 2012; 2005) que se (re)encontram na/pela corrente ininterrupta de elos da interação verbal por certo é que a interpretação é um “movimento dialógico que tem como ponto de partida o texto, que só tem vida no contato com outro texto [...]” (BRAIT, 2012, p. 21). Trata-se, segundo Bakhtin (2011[1979], p. 401) de “um contato dialógico entre textos (enunciados) [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas [...]”. Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos no período de mais de meio século pelos integrantes do Círculo, conforme menciona Brait (2015, p. 79), “oferecem elementos teórico-metodológicos para uma concepção histórico-social-cultural da linguagem”, e, mesmo que não possamos dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso, assim como o Círculo “jamais tenha postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica[...]” (BRAIT, 2016, p. 9), é possível sustentar que o conjunto das obras do Círculo “motivou o nascimento de uma análise/ teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários, e, também, nas Ciências Humanas [...]” (BRAIT, 2016, p. 9), dimensão analítica/teórica na qual a presente proposta de análise discursiva do objeto de pesquisa em tela se adorna, se encerra, se ancora e se reveste.

Além de argumentar acerca da possibilidade e pertinência de uma análise dialógica discursiva (ADD), a pesquisadora salienta que esta perspectiva analítico/teórica insere o “sujeito histórico, social, múltiplo” no centro de sua preocupação, além de conceber “a linguagem como constitutiva desse sujeito” (BRAIT, 2015, p. 85) e, para a concretização desse fim, a referida pesquisadora delinea “alguns aspectos” que considera singularizarem e marcarem a Análise/Teoria Dialógica do Discurso:

- a) o reconhecimento da multiplicidade de *discursos* que constituem um *texto* ou um *conjunto de textos* e que se modificam, alteram ou subvertem suas relações, por força da mudança de esfera de circulação; b) as *relações dialógicas* como objeto de uma disciplina interdisciplinar, denominada por Bakhtin *metalinguística* ou *translinguística*, e que hoje pode ser tomada como embrião da análise/teoria dialógica do discurso; c) o pressuposto teórico-metodológico de que as *relações dialógicas* se estabelecem a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito; d) as consequências teórico-metodológicas de que as *relações dialógicas* não são dadas, não estando, portanto, jamais prontas e acabadas num determinado objeto

de pesquisa, mas sempre estabelecidas a partir de um ponto de vista; e) o papel das linguagens e dos sujeitos na construção dos sentidos; f) a concepção de texto como assinatura de um sujeito individual ou coletivo, que mobiliza discursos históricos, sociais, e culturais para constituir-lo e constituir-se (BRAIT, 2015, p. 85, grifos da autora).

Logo se observa que Brait (2015) destaca que o “enfrentamento bakhtiniano leva em conta as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído” (BRAIT, 2015, p. 87). O trabalho metodológico, analítico e interpretativo herdado da Linguística, portanto, salienta Brait (2015), possibilita que o pesquisador esmiúce campos semânticos, descreva e analise micro e macro-organizações sintáticas, recupere e interprete “marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva assim como de seus sujeitos” (BRAIT, 2015, p. 87-88), e, ademais, conforme asseveram Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), os postulados bakhtinianos nos remetem ao fato de que o “todo do enunciado constitui-se em um cronotopo, inscreve-se num gênero discursivo que, por sua vez, corresponde ao campo de atividade humana em que são produzidos” (FRANCO, ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 282), em razão disso, torna-se imperativo incorporá-lo em todo o processo da análise discursiva.

Ademais, convém salientar, sobretudo, que nessa perspectiva de análise *dialógica* dos discursos, não há categorias pré-determinadas, rígidas, estabelecidas a *priori* e “aplicáveis de forma mecânica” (BRAIT, 2016b, p. 14), ao contrário, parte-se de uma compreensão arquitetônica e dialógica no/do escopo dos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, na/da qual, conforme explicita Rohling (2014), “as categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa” e “o trabalho do pesquisador inscreve-se na posição de um observador atencioso; ele é um outro (não neutro) no diálogo com os dados (discursos)” (ROHLING, 2014, p. 47).

No âmbito dos escritos do Círculo e de Bakhtin e, diante dessas particularidades enunciadas que engendram a Análise/Teoria do Discurso, mobilizamos alguns conceitos fundantes de Bakhtin e o Círculo para o empreendimento do diálogo entre o sujeito/pesquisador e sujeito/objeto pesquisado, sujeitos em diálogo que, numa relação dinâmica, fluída (mas não sem embate) fazem ascender “regularidades-enunciativo-discursivas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152) e buscam interpretá-las, num movimento de projeção a partir de

“idas e vindas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159) que nos fez/faz operacionalizar reflexões que integram as demais fases da pesquisa, mobilizando, por conseguinte, interpretações consoantes à temática da pesquisa, as quais se constituem num movimento dialógico naturalmente existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade, uma esfera ou instância comunicativa, um dialogismo permanente, “nem sempre simétrico e harmonioso” (BRAIT, 2005, p. 94), mas assentado em uma perspectiva de análise discursiva dialógica.

Assim empenhados, delineamos alguns princípios norteadores da análise discursiva empreendida neste estudo com base nos aportes teóricos de Bakhtin e o Círculo, os quais sinteticamente explicitamos no quadro a seguir:

Quadro 4 – Conceitos norteadores em ADD

Conceitos fundantes mobilizados	Discurso	A enunciação na produção científica nacional – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S
	Cronotopo	A amplitude espaço-temporal que engendra e baliza os discursos da produção científica nacional
	Relações dialógicas	As relações de sentido que engendram os discursos da produção científica nacional e suas projeções ideológico-valorativas
	Ideologia e Valoração	As relações ideológico-axiológicas que se imprimem como forças centrípetas e forças centrífugas nos discursos sobre AL, PAL, PAL/S na produção científica nacional

Fonte: elaborado pela autora

Além da análise discursiva, empreendemos um procedimento de **Triangulação** que se configura em um movimento importante de integração metodológica para a articulação dos dados gerados, bem como para a interpretação dos resultados alcançados na pesquisa. Com o intuito de esclarecer os fundamentos e os procedimentos da etapa de triangulação a ser mobilizada no estudo em tela, apresentamos, na próxima seção, algumas reflexões.

3.3 A TRIANGULAÇÃO

Duarte (2009) caracteriza a triangulação com uma metáfora: “um vasto campo semântico” e, nas palavras de Kelle (2001), Fielding e Scheier (2001) delimita-a, mais especificamente, em sua dimensão de *combinação de métodos quantitativos e qualitativos* e a inscreve no contexto de “perspectiva nova no campo metodológico” (DUARTE, 2009, p. 4). Uma perspectiva distanciada do positivismo que predominou no século XIX, para quem só existe uma única realidade apreensível e apenas com recursos isentos de “contaminação humana”, para a qual o sujeito e o objeto de investigação são independentes entre si, não havendo a existência de interferência do pesquisador.

Duarte (2009, p. 8), com base em Cupchik (2001), destaca a possibilidade de integração entre a pesquisa quantitativa e qualitativa, cujas abordagens estão inter-relacionadas. Para além de uma perspectiva reducionista e dicotômica, a complementaridade entre as duas abordagens, de acordo com cada tipo de pesquisa, passa a ser evidenciada e amplamente discutida (FLICK, 2009). Sendo assim,

[a] triangulação supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas, para a combinação de métodos [...] (FLICK, 2009, p. 22).

Duarte (2009) salienta ainda que, na tentativa de “ultrapassar a ‘guerra de paradigmas’ entre diferentes perspectivas, têm surgido noções como as de ‘triangulação’[...]” (DUARTE, 2009, p. 9). Segundo o pesquisador, tais noções buscam superar a divisão entre as abordagens qualitativas e quantitativas. A esse respeito, Flick (2009) menciona que “no cotidiano da prática de pesquisa, frequentemente se faz necessária e útil a ligação entre as duas abordagens por razões pragmáticas” (FLICK 2009, p. 33-34).

O pesquisador alerta para o fato de ambas terem papéis fundamentais. Segundo ele, para a pesquisa qualitativa, há questões relevantes que incluem: Quando é que determinados métodos qualitativos são apropriados para cada tema, para cada questão de pesquisa, cada grupo de pessoas ou campos a serem estudados? Quando há indicação para o uso de métodos quantitativos ou de uma combinação de ambos? Para Flick (2009), necessário é tentar responder a essas questões, pois essas questões conduzem à busca por critérios e encontrar esses critérios

pode representar uma contribuição para uma avaliação realista de métodos qualitativos isolados ou da pesquisa qualitativa em geral. Isso “impedirá, finalmente, que caiamos novamente nas disputas fundamentalistas entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa [...]” (FLICK, 2009, p. 35), além de impulsionar nosso reconhecimento de que a triangulação se constitui não só na combinação entre diversos métodos qualitativos, mas também na combinação entre métodos qualitativos e quantitativos.

Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. A base desta concepção é o insight lentamente estabelecido de que ‘métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares, e não rivais’ (Jick, 1983, p. 135). No entanto, os diversos métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. E, por fim, nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar. Quer os métodos sejam ou não utilizados simultaneamente, ou empregados um após o outro, este é um aspecto menos relevante se comparado à noção de serem vistos em igualdade quanto ao papel que desempenham no projeto (FLICK, 2009, p. 43).

Reiteramos que nosso estudo, considerando a dimensão equilibrada e não dicotômica apontada pelos teóricos revisitados, buscou envolver uma abordagem associativa do quantitativo e qualitativo, em cuja análise se complementa e se desdobra no “quali-quantitativo” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016, p. 153), como exposto na seção 2.3, num movimento em que após um (re)encontro/aproximação entre pesquisador/objeto pesquisado, sentidos (novos) são produzidos, sentidos outros são também gerados, estes, construídos/produzidos entre *sujeitos em diálogo*, ou seja, *sentidos no discurso*, configurando-se a premissa de pesquisa no escopo das Ciências Humanas, na qual o objeto de estudo não é *mudo e nem pode ser emudecido*.

Delineada em uma dimensão “quali-quantitativo”, de pesquisa não linear, não dogmática e situada no escopo das Ciências Humanas como “prática social relevante” (CHIZZOTTI, 2014, p. 57), nossa compreensão acerca das produções científicas – dissertações e teses – que compõem o *corpus* de nossa investigação as visualiza como ilustrativas e reveladoras de um movimento de forças centrípetas e centrífugas inerentes, na ótica bakhtiniana, à natureza do signo, que é sempre ideológico e “marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinado” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 45). Sob essa configuração, “o signo torna-se a arena [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47) e as relações

de sentido engendradas nessa arena impulsionam e viabilizam a produção de sentidos vários, sentidos nossos e sentidos outros, de reações-respostas e de interpretações; por sua vez inseridos nesse escopo, durante a mobilização das etapas de nossa pesquisa, alicerçada na teoria de Bakhtin e o Círculo, entendemos que um movimento dialógico de projeção em relação aos dados, “um caminho exaustivo de ‘idas e vindas’” [...] (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159) “cabe ao pesquisador desbravar [...], construindo, por conseguinte, uma postura dialógica diante de seu objeto essencialmente discursivo” (ACOSTA PEREIRA, 2011, p. 26). Notadamente, o diálogo entre pesquisador e objeto, o *sujeito/objeto pesquisado*, é permeado de olhares, pensamentos, individualidade, mas também de coletividade, de decisões e microdecisões, constituindo-se “numa relação viva e participante” (CHIZZOTTI, 2017, p. 104). Isso porque, no escopo das Ciências Humanas, o olhar para o objeto de pesquisa é *em si dialógico* e, nesse prisma, “o homem entra no diálogo **como voz** integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 349, grifos nossos).

São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis. O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões, signos [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308-309).

Sob essa ótica, na dimensão apontada por Bakhtin (e seus interlocutores contemporâneos), “nossa pesquisa transcorre em campos limítrofes, isto é, nas fronteiras de todas as referidas disciplinas, em seus cruzamentos e junção” [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 307) e, nessa perspectiva, “o texto é a realidade imediata [...] independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o *texto* pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 307-308, destaque nosso) e o seu “objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 319). Por isso, também, conforme esclarece Bakhtin (2011[1979]), a especificidade das ciências humanas tem o pensamento voltado para “pensamentos, sentidos e significados dos outros [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308), e, estes, são realizados e dados ao pesquisador sob a forma de *texto*, numa rede “criadora” na qual o texto é sempre determinado por dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308).

Assim, as produções científicas sobre AL, PAL, PAL/S, desenvolvidas pós-PCN e pós- BNCC, no Brasil, são, em nossa compreensão, *textos enunciados*²² materialmente engendrados e discursivamente revestidos de valorações, axiologias, são *enunciado pleno*, “enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), [...] ligado a outros enunciados [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 313) proferidos sempre por sujeitos, situados sócio-historicamente e imbuídos de intencionalidade, cujos discursos matizados por relações dialógicas, *relações de sentidos*, portanto, são (entre)tecidos por uma língua preenchida ideologicamente (BAKHTIN, (2015[1930], p. 40) em que, no fluxo da comunicação interacional entre esses sujeitos, “o elemento linguístico é apenas um meio” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 313); jamais podem ser compreendidas e explicadas “fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128]). Em razão disso, reiteramos que em nosso horizonte aperceptivo de pesquisa,

[...] as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial) [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 312).

A compreensão do objeto de uma pesquisa, sob essa dimensão, implica ver e compreender a “consciência do outro e de seu mundo” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 316), o *outro sujeito*, conforme explicita Bakhtin (2011[1979]), porque, na *compreensão*, ao contrário da *explicação*, existem duas consciências que se encontram; dois sujeitos em diálogo, cuja compreensão do enunciado pleno é sempre dialógica, “envolve responsividade e, por conseguinte, juízo de valor” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 328).

A compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica. A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) [...]. **Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua posição íntegra como componente o objeto observado** (BAKHTIN, 2011[1979], p. 332, itálico do autor e grifos nossos).

²² Na perspectiva dos aportes teóricos de Bakhtin, texto-enunciado se configura por sua dimensão sógnica e especificidade discursiva, na esteira da perspectiva de Ciências Humanas, cujo objeto central, para Bakhtin, é o texto; um texto que se configura no e por meio dos sujeitos que o produzem e por ele também são constituídos. Nesse sentido, o texto a que se refere Bakhtin é o texto-enunciado, o qual envolve sempre o outro, a palavra alheia, a relação dialógica, portanto.

Essa relação dialógica e bivocal atesta e reafirma o fato de que há “o ponto de vista do ‘terceiro’ no diálogo (que não participa do diálogo, mas o *entende*)” BAKHTIN, 2011[1979], p. 331, grifo do autor), e esse *entendimento* implica, segundo explicita Bakhtin (2011[1979], uma participação do homem por inteiro, “com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 348). De um lado, tem-se um sujeito expressivo e falante, o pesquisador, que se funde ao outro sujeito, o objeto de pesquisa, também expressivo e falante, a quem, dele, mantém relativo distanciamento, uma vez que todo sujeito fala de seu lugar, conforme explicita Bakhtin (2011[1979]); concretizando-se, assim, “a penetração mútua com manutenção de distância;[...] o campo do encontro de duas consciências, a zona de contato interior entre elas” (BAKHTIN, 2011[1930-1940], p. 395-396); e, se nessa perspectiva o sujeito não pode ser percebido e estudado como coisa, já que se constitui e permanece como sujeito, não pode, logicamente, tornar-se mudo; “consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 400).

Nessa mesma direção, Amorim (2016), aludindo aos pressupostos de Bakhtin, ressalta que

[...] enquanto ciências do discurso, a pesquisa coloca em cena um jogo enunciativo de múltiplas posições do qual o pesquisador necessariamente participa. Seu trabalho é fazer com que esse jogo seja ouvido na complexidade de suas vozes e é também mostrar que dele participa na qualidade de intérprete (AMORIM, 2016, p. 38).

Ao dissertarem acerca do jogo enunciativo apontado por Amorim (2016) no campo das ciências humanas, Oliveira, Huff e Acosta Pereira (2019) também explicitam que se o objeto das Ciências Humanas é um “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395) e “não um corpo morto”, sua natureza dialógica é revelada na interação entre pesquisado e pesquisador, relação de interação na qual “importa a profundidade” do diálogo, cuja relação de alteridade produz sentidos, “o conhecimento-penetração” (OLIVEIRA; HUFF; ACOSTA PEREIRA, 2019, p. 11) que, por sua vez, possibilita a não-finalização de sentidos, mas a compreensão ativa do pesquisador em relação ao pesquisado. Segundo os referidos pesquisadores, o que assegura esse “conhecimento-penetração” é o retorno do pesquisador ao

seu horizonte apreciativo: “a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 394-395), e nesse vínculo, a interpretação se efetiva, e

[...] o *excedente de visão* (ou de conhecimento, conforme citação anterior) nasce da não-coincidência de duas consciências (sejam de dois sujeitos diferentes ou de um mesmo sujeito em cronotopos distintos) que se penetram e se distanciam. Quando contemplamos o outro, nossos horizontes concretos não coincidem, pois sempre sabemos algo acerca do outro que ele mesmo não tem acesso sem a relação eu-outro. Do mesmo modo, o excedente de conhecimento é o resultado do conhecimento-penetração do pesquisador no objeto e seu posterior retorno ao distanciamento original, permitindo que o pesquisador produza sentidos, desde o seu lugar teórico, revelando realidades do objeto que o próprio não poderia revelar de si. **Se não houvesse o retorno do pesquisador ao seu lugar, se essa contemplação do outro não fosse feita a partir de certo distanciamento, não seria possível esse excedente de visão que permite um relativo acabamento do ser cognoscível** (OLIVEIRA; HUFF; ACOSTA PEREIRA, 2019, p. 13, itálicos dos autores e grifos nossos).

Ao retratar também a premente relação de pesquisa orientada por uma abordagem sócio-histórica, Freitas (2003) salienta que a “observação é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica [...]” (FREITAS, 2003, p. 32). Igualmente com base nos pressupostos de Bakhtin, a pesquisadora ressalta que Bakhtin está situado em uma abordagem de pesquisa sócio-histórica de construção de conhecimento no campo das ciências humanas e assentado em uma perspectiva dialógica, assumindo a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos. Por isso, salienta, também, o valor da compreensão construída a partir dos textos, signos criados pelo homeem na interação (FREITAS, 2003, p. 32).

Circunscrita em fundamentos sócio-históricos de pesquisa, Freitas (2003) salienta que “considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre a realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 29) e conceber “a pesquisa nas ciências humanas a partir da perspectiva sócio-histórica implica compreendê-la como **uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem**” [...] (FREITAS, 2003, p. 29, grifos nossos), constituída de “um encontro de muitas vozes [...] discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social” (FREITAS, 2003, p. 33), conforme explicitamos na seção introdutória desta tese ao refletirmos sobre o

papel fundamental da linguagem *no e para* o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como nas interações sociais.

A pesquisa, assim delimitada, reconhece o homem em sua integralidade viva, plena, constituído na corrente de elos enunciativos, um produtor de *textos enunciados* que com eles e entre eles dialoga, reage e responde ao outro; um homem “expressivo e falante”, “sujeito” situado, participante e constitutivo da sociedade em que está inserido e que nela e por ela também é constituído; reconhece a bivocalidade inerente na trama de fios entretecidos de/por signos ideológicos vivos e dinâmicos na arena onde as lutas se desenvolvem e onde as tensões se intensificam, impulsionadas por forças centrípetas e centrífugas que se engendram no fluxo contínuo da comunicação verbal que é sempre permeada de/por uma “língua ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1930], p. 40). A esse respeito, nos cabe atentar para o fato de que todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação segundo explicita Bakhtin (2011[1979], p. 45), e, em razão disso, convém observarmos as seguintes “regras metodológicas” para efetivação do encontro sujeito/pesquisador e objeto/sujeito pesquisado e a articulação interpretativa a ser empreendida frente aos dados gerados na pesquisa em tela:

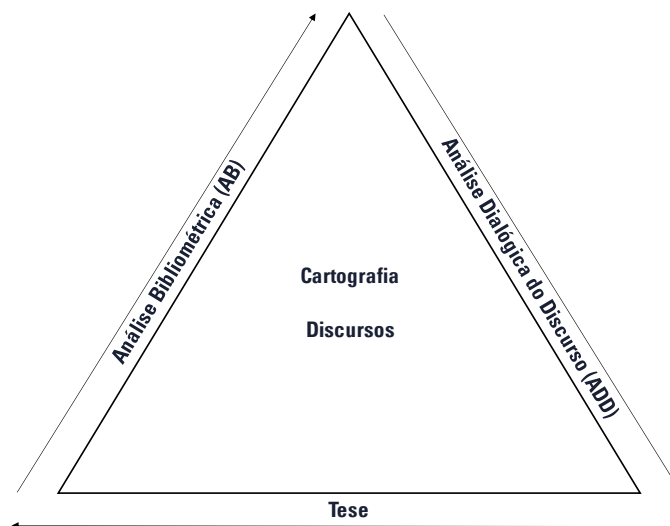
1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da ‘consciência’ ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 45).

Assim imbuídos, realizamos uma triangulação de dados e de metodologia que articula o resultado da pesquisa qualitativa e da pesquisa quantitativa por meio da inter-relação entre os resultados da Análise Bibliométrica (AB), cujo objeto constitui-se do conjunto de dados gerados na pesquisa: as dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC produzidas no Brasil, e os resultados da Análise Dialógica Discursiva (ADD), cujo objeto são os discursos sobre AL, PAL, PAL/S nas dissertações e teses analisadas, materializados em textos enunciados constitutivos dos matizes ideológico-valorativas. Visando à produção de uma cartografia representativa do panorama histórico das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, nos períodos pós-publicação dos PCN e BNCC e dos discursos que engendram essas

produções, a triangulação, conforme explicitado, tornou-se excelente recurso por possibilitar a mobilização de interpretações com e a partir dos dados/resultados gerados.

Nossa pesquisa mobiliza, assim, conceitos fundantes da teoria de Bakhtin e o Círculo para balizar as etapas de desenvolvimento da pesquisa, busca, geração e análise dos dados, bem como de geração dos resultados, e se reporta à Triangulação como movimento de integração metodológica. Para visualização desse procedimento metodológico, que articula Análise Bibliométrica (AB) e Análise Dialógica Discursiva (ADD), apresentamos uma representação do movimento de triangulação empreendido (Figura 3), motivado pela *tese* inicial e com vistas a alcançar os *objetivos* propostos num movimento que, também, dada a natureza da pesquisa em Ciências Humanas é cíclico, múltiplo e plural:

Figura 3 – Representação dos movimentos de triangulação



Fonte: elaborada pela autora

No intuito de responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos para o estudo proposto, o movimento de *triangulação* metodológica (Figura 3), que articula os resultados da análise bibliométrica e os resultados da análise discursiva, foi perpassado por uma concepção teórico e epistemológica de ciência e de linguagem com base em Bakhtin e o Círculo, e, embora não pretendamos traçar nenhum planejamento rígido, dogmático ou linear, elaboramos um quadro representativo dos movimentos de pesquisa realizados.

Sob esse prisma, ao finalizarmos esta seção visamos, a partir das (re)enunciações e reflexões empreendidas, apresentar uma sumarização dos **movimentos de pesquisa** desenvolvidos e *mobilizados pela tese, inquietações motivadoras, questões de pesquisa, objetivos* delineados e anteriormente explicitados. Com essa sumarização, buscamos esclarecer os movimentos teórico-metodológicos e epistemológicos engendrados, tendo em vista que, conforme exposto, nosso **universo de análise** são as produções científicas disponibilizadas nos Bancos de Dados Institucionais brasileiros – BDTD e BTD – e nosso **objeto de pesquisa** consiste na produção científica – dissertações e teses – produzida nas instituições públicas brasileiras sobre a AL, PAL, PAL/S no período correspondente às décadas de 1998 a 2021.

Desse modo, a partir da *tese* delimitada e, naturalmente, das *inquietações* motivadoras da presente pesquisa, nosso estudo, conforme síntese exposta no Quadro 5, a seguir apresentado, ancora-se nos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada (LA), inserida, conforme exposto anteriormente, no escopo da grande área das Ciências Humanas, e é, por isso, mobilizado analiticamente por procedimentos teórico-metodológicos advindos da Bibliometria (AB) e da Análise Dialógica do Discurso (ADD) articulados pelo movimento de triangulação, o qual possibilita a construção de uma interpretação dos resultados da pesquisa e o alcance dos objetivos propostos.

Quadro 5 – Sumarização dos movimentos da pesquisa

A Pesquisa e seus movimentos				
Nossa tese	As pesquisas brasileiras sobre AL, PAL, PAL/S engendram uma cartografia de pesquisas, pós-PCN e pós-BNCC, no país. Esses estudos mobilizam, em sua discursividade, relações dialógicas que matizam sentidos ideológico-valorativos, (des)velando <i>o embate discursivo entre o discurso da tradição e o discurso da mudança</i> na arena do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.			
Nossa questão de pesquisa	Qual o espaço e como se engendram os discursos de/nas pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S nas pesquisas brasileiras, pós-PCN e pós-BNCC?			
	A Pesquisa em Ciências Humanas (CH)	A Pesquisa em Linguística Aplicada (LA)	A Pesquisa em Análise Dialógica do Discurso (ADD)	A Pesquisa em tela
Características do(s) objeto(s)	Múltiplo, sujeito situado expressivo e falante que age em suas realidades imediatas e é constituído no e por meio do texto-enunciado.	Linguagem em sua dimensão socioideológica, de prática social mobilizada por sujeitos situados e dialogicamente ativos em contextos sócio-históricos múltiplos.	Linguagem em sua dimensão de discurso; enunciação real concreta e viva, sócio-historicamente situada, permeada de ideologias e valorações e engendada por discursos outros.	Discursos sobre a AL, PAL, PAL/S materializados na forma de textos-enunciados constituídos em pesquisas acadêmicas nas instituições de ensino superior brasileiras.
Objetivo(s) de pesquisa	Compreender o homem em sua dimensão social, histórica e cultural inserido em sua realidade; Promover relações e reflexões acerca dessa dimensão sócio-histórica a partir de um movimento ético comprometido e resultante de uma atitude aberta e crítica.	Refletir acerca de problemas sociais em que a linguagem assume papel central, constitutiva do sujeito, criando inteligibilidades sobre questões que fazem parte da vida social de forma crítica.	Compreender os enunciados proferidos por sujeitos situados sócio-historicamente e cronotopicamente, engendrados e agenciados ideológico-valorativamente, a partir de uma postura dialógica.	Mapear e analisar dialogicamente os discursos das pesquisas acadêmicas sobre AL, PAL, PAL/S catalogadas em Bancos de Dados institucionais brasileiros.

Pressupostos teóricos-metodológicos	Os procedimentos se constituem a partir do recorte do objeto e da área em que está inserido e a partir de uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado, considerando-se as peculiaridades do objeto em um trabalho que não é meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões.	Procedimentos definidos a partir das características e particularidades do objeto, problematização/revisão de conceitos e categorias analíticas a partir de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade social, entendendo-a integrante (e condicionante) dos fatos linguísticos inseridos.	Postura dialógica frente aos dados; encaminhamentos são traçados a partir do diálogo pesquisador/objeto; não há categorias a priori; olhar sócio-histórico e dialógico com base nos aportes teóricos-metodológicos e epistemológicos.	Análise Bibliométrica (AB) das pesquisas – dissertações e teses – sobre PAL/S no Brasil; Análise Dialógica dos Discursos (ADD) que engendram essas pesquisas articulando de forma triangular os dados/resultados gerados.
Pressupostos teóricos	Definido pelo pesquisador, conforme abordagem escolhida.	Perspectiva multi/trans/indisciplinar e variável, de acordo com o objeto e as relações empreendidas durante a análise do objeto.	Concepção dialógica da língua(gem), ancorada nos escritos de Bakhtin e o Círculo e de seus interlocutores contemporâneos.	Concepção que articula os pressupostos das CH, da LA, da AB e da ADD explicitadas sinteticamente nas colunas precedentes.

Fonte: elaborado pela autora

Diante do exposto, reiteramos que nosso estudo, ao mobilizar uma reflexão acerca dos discursos sobre AL, PAL, PAL/S nas pesquisas – dissertações e teses – produzidas em instituições públicas brasileiras, a partir da articulação entre a Análise Bibliométrica (AB) a Análise Dialógica do Discurso (ADD), considera os aportes teóricos advindos da teoria de Bakhtin e o Círculo essenciais para a concretização da pesquisa. Nosso olhar de pesquisador, assim direcionado, buscou centrar-se no *objeto de análise* em sua dimensão sócio-histórica e ideológica-valorativa materializada nos textos enunciados, discursos entretecidos cronotopicamente, e, para que esta mobilização se efetivasse, na perspectiva dialógica, conforme delineado, necessário se fez revisitar os escritos de Bakhtin e o Círculo, a fim de aprofundar os conceitos fundantes que balizam nossa pesquisa – sinteticamente apresentados no Quadro 4 da seção 2.4, desta tese – conceitos estes que ancoram, também, nosso diálogo interpretativo *com os e a partir dos* dados gerados. O capítulo 4, na sequência, revisita com mais detalhes, esses conceitos fundantes, os quais alicerçam as etapas de nossa pesquisa.

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: OS CONCEITOS MOBILIZADOS

Neste capítulo, procuramos revisitar conceitos fundantes de Bakhtin e o Círculo que alicerçam as reflexões empreendidas no processo de análise dos dados gerados. Com esse propósito, as seções deste capítulo explicitam *conceitos fundantes* sob os quais nossa pesquisa se ancora. Desse modo, conceitos como *linguagem e discurso* são abordados em sua dimensão dialógica, assim como *AL, PAL, PAL/S* mobilizada em sua condição de *prática de linguagem*.

Imbuídos desse propósito, enfatizamos o princípio dialógico constitutivo das relações sociais e históricas em que estamos ativamente e discursivamente envolvidos e, nas seções componentes deste capítulo, apresentamos nossas reflexões a partir da fundamentação teórica revisitada sobre *linguagem, discurso e prática de análise linguística*, bem como a respeito de algumas das relações fundamentais que perpassam tais concepções: cronotopo, enunciado, gênero, esfera, ideologia e valoração.

4.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Na presente seção, discorreremos acerca da *linguagem* no escopo dos escritos de Bakhtin e o Círculo. Nesses escritos, a concepção de linguagem revela-se nos *entremeios*, nas reflexões entretecidas no conjunto das obras e que são arquitetonicamente engendradas sobre (e pautadas, alicerçadas) questões centrais e interdependentes. De Paula e Luciano (2022), a esse respeito, explicitam que a elaboração e a delimitação do conceito sobre a linguagem se realizam na fronteira das disciplinas, sobretudo das Ciências Humanas (mas não apenas) - como música, literatura, linguística, artes plásticas, biologia, psicologia, sociologia, entre outras, unificadas dialogicamente em torno da questão da linguagem.

O conceito nasce no “conjunto de reflexões” entretecidas pelos discursos dos pensadores russos em suas obras e esse conjunto constituiu o que se denomina, segundo Brait e Campos (2016), de “pensamento bakhtiniano”. Compreender esse pensamento implica “percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin” (BRAIT; CAMPOS, 2016, p. 16-17), mas que considere o conjunto de intelectuais, cientistas e artistas, integrantes do grupo de filósofos russos, que, nas décadas de 1920 e 1930, em espaços políticos, sociais e

culturais distintos, dialogaram intensamente acerca das fundantes proposições do pensamento bakhtiniano.

Embora nosso interesse não seja esboçar a especificidade/particularidade de cada um desses integrantes/membros, queremos apresentar algumas dessas noções fundamentais, especialmente no que se referem à tecitura do que depreendemos configurar-se na concepção dialógica de linguagem. Para a reflexão empreendida, centramos nossa atenção para as proposições relativas às noções que emergem das discussões do grupo: interação, signo, ideologia, palavra, enunciado, ou palavra-enunciado, relações dialógicas, tempo, espaço e discurso. Tais questões fundantes da teoria de Bakhtin e o Círculo configuram a natureza dialógica da linguagem.

Embora sejam poucos os momentos em que o termo *linguagem* esteja literalmente presente nas obras do Círculo, sua noção está permeada em toda a arquitetura. Em nossa compreensão isto se dá uma vez que, para o Círculo, a questão central é a interação, é o diálogo e, notadamente, o sujeito, “o homem expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395), “produtor de textos” (FARACO; TEZZA; CASTRO, 2007, p. 22) está inserido nesse processo. Engendra-se desta construção, a concepção de linguagem, e o diálogo é concebido como embate (encontro e enfrentamento) de vozes sociais, por isso o diálogo não é limiar da ação, mas é a própria ação.

Importante mencionar que há, no pensamento filosófico do grupo de pensadores russos, uma concepção de linguagem que refuta a concepção do subjetivismo idealista e a do objetivismo abstrato. Em Volochínov (2013[1930]),

a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 141).

Para ele, há nesse movimento, uma relação que é produtiva, além de verbal. Ademais, em Bakhtin, também há uma concepção de linguagem que inclui *a língua, mas não para nela*; parte-se da linguística e vai-se, ao analisá-la, para a *translinguística*, uma vez que está aí incluído *o além do linguístico*.

Sob esse prisma, na comunicação existe um organismo vivo e isso implica conceber a comunicação como interação, na qual os sujeitos se constituem a partir e por meio da

linguagem, da relação com o outro e com o discurso desse outro. Essa interação sempre se configura na relação do *eu* com o *outro* e do *outro para mim* (o eu), sendo que esse outro não é somente o externo a mim, mas também aqueles outros (discursos/vozes) internos que me constituem, que constituem o meu próprio discurso. Nesse sentido, a comunicação tem intrinsecamente em sua base um signo; um signo que, mesmo que linguisticamente materializado, é “sempre um signo ideológico”²³.

Depreende-se daí, a existência de uma constituição interrelacional inerente à comunicação e o porquê de nos escritos de Bakhtin, a linguagem ser apresentada como “[...] inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 99). Para Bakhtin e o Círculo, na “prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com *a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso* de cada forma particular” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 98, destaque nosso). Nessa perspectiva, a língua não se apresenta aos sujeitos como um sistema de formas normativas, rígidas, e a forma linguística, mesmo quando ainda é apenas um *signal*, sua “sinalização” é sempre orientada por um contexto e uma situação sempre precisos, apresentando-se aos sujeitos nos seus diferentes contextos interacionais enunciativos com um conteúdo ideológico específico, haja vista que a linguagem constitui a existência humana e por ela é também constituída. Isso porque, para o Círculo, a linguagem não é mera representação do mundo, ela é o mundo, já que o constitui, sendo assim, é a realidade fundamental da existência.

É possível vislumbrar também a partir dessas reflexões a existência de uma compreensão de linguagem em sua dimensão social, histórica, sónica e interacional, portanto, dialógica. Uma linguagem que se constituiu nas relações (interações) entre sujeitos inseridos em diferentes contextos sociais e imersos no fluxo da corrente ininterrupta da linguagem, e, assim, também, por ela, constituídos socialmente e historicamente.

Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p. 111) e o Círculo fazem emergir uma concepção de *língua viva*, inseparável do fluxo da comunicação discursiva, assim como fazem regressar para o bojo das reflexões *o sujeito*, afastado do fluxo da corrente ininterrupta da linguagem

²³ Sobre o conceito de ideologia, a seção 4.2.2 o aborda com maior detalhe.

pelos precursores do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, tendências do pensamento linguístico ocidental. Em contraponto a essas duas tendências e, por conseguinte, distanciados das perspectivas psicológicas comportamentalista/objetivista e subjetivista/experimental, Bakhtin e Volochínov defendem uma orientação *sociológica* para os estudos da linguagem, para a qual, como *signo ideológico*, a linguagem não pode ser examinada/compreendida apenas em suas esferas “física, fisiológica e psicológica” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 72). Apesar de estas esferas constituírem um conjunto complexo de elementos, este conjunto de elementos “[...] é privado de alma [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 72), por isso, a esse conjunto, é necessário acrescentar um outro, mais amplo, que o abranja: os *sujeitos* que estão inerentemente envolvidos na esfera social de relações sempre organizadas e mediadas por signos.

Compreender a linguagem à luz dos aportes bakhtinianos implica, assim, “[...] olhar para um sujeito que planeja, projeta, organiza e manifesta seu discurso, o qual se concretiza em *textos-enunciados*. É nessas manifestações que o sujeito, segundo Bakhtin, se auto-revela, sempre motivado pela situação de interação que o envolve” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 553). Compreendê-la em sua manifestação concreta e viva significa observar e analisar a linguagem a partir de sua imersão no mundo, *na vida*, não a partir de conceitos e categorias previamente elaboradas, pois sua natureza viva e sua função social implicam e requerem o reconhecimento de sua natureza de signo, signo ideológico, que é (co)produzido entre sujeitos “expressivos e falantes” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395) e, estes, por sua vez, a utilizam em suas relações interacionais discursivas sempre imbuídas de finalidades várias e sempre intencionalmente direcionadas a alguém, *ao outro*. Por essa razão, de acordo com Bakhtin,

[...] 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, 2014[1929], p. 73).

A linguagem, assim, é constituída (tecida) no processo de interação social, no qual diversos interesses (distintos entre si) direcionam e impulsionam a materialização do signo (ideológico). Tal realização se dá na comunicação dialógica, na relação entre sujeitos, relação que é dialógica porque é sempre dirigida ao outro.

A esse respeito, Volochínov (2013[1930], p. 196) salienta que “qualquer signo ideológico, como produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente refrata todos os fenômenos da vida social”, pois, como um *signo* social, carregado de um conteúdo ou de um sentido ideológico, é pensado e utilizado por falantes reais inseridos em momentos históricos igualmente reais. Desse modo, *a palavra, o discurso, como signo social, é som* significante 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). Nessa mesma direção, Bakhtin (2011[1979], p. 270-306) refere-se à *palavra* como *discurso*, como *enunciado*, partindo de uma breve crítica ao modo como a linguística tradicionalmente a concebia. Segundo ele, “a indefinição terminológica e confusão acerca de um ponto central do pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da real unidade a comunicação discursiva - o enunciado” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274), e este, por sua vez, é a instância da expressão do posicionamento valorativo do locutor frente ao objeto do seu discurso, tendo em vista que é a “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289).

Por conseguinte, há sempre, no enunciado, a expressiva posição axiológica do sujeito expressivo e falante para outro sujeito também expressivo e falante axiologicamente situado (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289). Por isso, também, nessa dimensão, o discurso, que existe somente na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso, “sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274).

Ao constatarmos que os *textos enunciados* são a concretização do discurso e que este é sempre proferido para alguém, mesmo que este não esteja presente, nos deparamos com a natureza inerentemente ideológica do signo, por conseguinte, da linguagem.

De Paula e Luciano (2022) esclarecem que uma vasta possibilidade de lexemas permitiu aos integrantes do Círculo, em russo, pensarem a linguagem de forma abrangente, embora a partir de uma materialidade única, utilizando-se de um campo semântico amplo, *Riétch* (língua, linguagem, discurso, fala, conversa), *slovo* (palavra, vocábulo, termo, discurso, verbo), *iazík* (língua e linguagem), entre outros. Os pesquisadores destacam que, dentre este vasto repertório,

[...] é por meio da palavra, sobretudo da palavra no romance, que os pensadores russos elegem seu objeto central de estudos da linguagem. A escolha da palavra ocorre, conforme expõe Volóchinov (2017), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, porque a palavra é compreendida como o meio mais representativo, mais puro dos signos, pela clareza de sua estrutura e pelo fenômeno ideológico que manifesta, bem como possui uma elasticidade (possui uma ‘neutralidade’ que a permite cumprir qualquer função ideológica), o que favorece para melhor explicar as principais formas ideológicas da comunicação discursiva (DE PAULA; LUCIANO, 2022, p. 454-455).

A linguagem, entendida, assim, como *palavra-enunciado, palavra-discurso*²⁴, “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” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 127).

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. [...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: 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, 2011[1979], p. 293-294, grifos do autor).

Bakhtin (2011[1979], p. 294) esclarece que, nos dois últimos aspectos, a palavra é expressiva, mas essa expressão não pertence à própria palavra, nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real de comunicação, contato que se realiza pelo enunciado individual. Neste caso, destaca Bakhtin (2011[1979], p. 294), a palavra atua como expressão de uma posição valorativa do falante, dotado de autoridade. Em vista disso, é compreensível que toda “palavra dita, expressa, anunciada, constituiu-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (STELLA, 2016, p. 178) ao contrário do modo como foi tradicionalmente entendida e estudada, de forma abstrata e desvinculada de seu contexto de produção/circulação.

Desde as primeiras décadas do século XX, nos trabalhos de M. Bakhtin e seu Círculo não são somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja,

²⁴ Essa questão foi minuciosamente discutida por Acosta Pereira e Brait (2020), nesta tese foi apenas brevemente revisitada.

especialmente a linguagem em uso. Isso significa que, no pensamento bakhtiniano, a palavra reposiciona-se em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto de feitura ideológica (STELLA, 2016, p. 178).

Na perspectiva do Círculo, destaca Stella (2016), a palavra (a linguagem) é redimensionada, distancia-se dos ideais cartesianos e dogmáticos, resgatando, assim, a sua natureza constitutivamente relacional e atrelada ao sujeito; de “língua ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 40), portanto.

A respeito dessa configuração, Acosta Pereira e Brait (2020) mencionam que *a palavra*, sob a ótica de Bakhtin e o Círculo, é tecida “por fios ideológicos diversos e, por vezes, até mesmo contraditórios” (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 129), são a “encarnação material do signo ideológico [...] e sua vida de palavra-enunciado existe apenas no processo de interação social”, destacam Acosta Pereira e Brait (2020, p. 133-135). Dada a essa dimensão constitutiva exposta até aqui, para Volochínov (2013[1930]), a palavra fora da enunciação é uma palavra morta e, nessa condição, sua existência só é possível no dicionário. No sentido conferido pelo pensamento do Círculo, é somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que a palavra “pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante, mas pelo seu auditório em potencial ou realmente existente” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 195-196), uma vez que

[...] na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial* (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 98, destaque dos autores).

Assim, conforme destacou Bakhtin/Volochínov, 2014[1929], p. 127), a *interação discursiva* é a realidade fundamental da linguagem, e “o signo é, por assim dizer, a forma material da realidade [...] é ele que possibilita a pluridiversificação dos modos de se (re)conhecer essa realidade[...]” (ACOSTA PEREIRA; BRAIT, 2020, p. 127) e

[...] os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de ‘natural’ no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. 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, 2014[1929], p. 35).

Conforme exposto, dessa organicidade, deriva o caráter dialógico da linguagem apontado por Bakhtin e Volochínov em seus aspectos de *palavra-enunciado*, em sua dimensão histórica e social, de língua viva, real e concreta. A metáfora da ponte, na qual Bakhtin menciona que a palavra é uma espécie de ponte entre os sujeitos interlocutores, ilustra essa natureza dialógica e ideológica da palavra em sua condição de enunciado, que, segundo Bakhtin e Volochínov, parte de alguém e dirige-se sempre a outro alguém; todos envolvidos socialmente na “arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47), um real campo de embates discursivos (encontros e confrontos), no qual a individualidade é entretecida também pelo social/coletivo, processo mediado por signos ideológicos, em que

[...] a palavra é o fenômeno ideológico por excellence. Toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o medium mais apurado e sensível da comunicação social (VOLOCHÍNOV, 2017[1929], p. 98-99, destaques do autor).

O conceito de linguagem, assim, é engendrado na arquitetônica bakhtiniana como realização concreta da interação humana, como processo produtor/gerador de vida. No sentido de palavra-enunciado, “plena de sentido ideológico ou em relação com a vida cotidiana [...], constitui o centro da realidade socioideológica” (COSTA, 2017, p. 136). Ela é, ao mesmo tempo, resultado do processo interativo e propulsora do processo.

A respeito dessa constituição, Volochínov (2013[1928]) traz importantes considerações ao discorrer sobre a natureza produtiva da linguagem e sobre a importância de observá-la em seu processo não só de formação, mas também de desenvolvimento, como todo e qualquer fenômeno requer. “Para poder observar o fenômeno da linguagem é necessário colocar tanto o produtor quanto o receptor do som e o próprio som numa atmosfera social” (VOLOCHÍNOV, 2013[1928], p. 102). De acordo com Volochínov (2013), o efetivo objeto da filosofia da linguagem reside no estudo de seus aspectos constitutivos, natureza, uso, compreensão e interpretação, uma linguagem imersa na “esfera unitária da relação comunicativa organizada” (VOLOCHÍNOV, 2013[1928], p. 102), que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128).

No percurso reflexivo que desenvolve, Volochínov (2013[1930]) destaca que “a linguagem não aparece na sociedade humana por ação do sobrenatural, nem como ‘invenção’ consciente e meditada” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 134); ao contrário do pensamento dominante do século XVIII, sua constituição tem relação direta com as atividades humanas desencadeadas pela necessidade de os sujeitos viverem em grupo e de forma socialmente organizada. Por isso, nessa perspectiva, a linguagem é “produto da atividade coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 141), e, como produto da vida social, a linguagem, por conseguinte, reflete essa vida social e os embates de classes que nela (e por ela) são travados. Assim, inegável é que

[...] a linguagem passa a integrar a vida por meio de enunciados porque eles a concretizam e, ao mesmo tempo, pelos enunciados, a vida entra na linguagem, torna-se viva, dinâmica, em movimento, **plena de relações dialógicas, como é a própria história do homem. A história da sociedade e a história da linguagem se refletem mutuamente nos enunciados.** Para entender a organização social do homem, olhamos a sua linguagem (suas criações e registros); e, para compreender a linguagem, observamos a vida social humana na qual está inserida, uma vez que os enunciados são situados sócio-histórico-culturalmente (DE PAULA; LUCIANO, 2022, p. 458, grifos nossos).

Dessa assertiva, evidencia-se a importância que a *linguagem* assume na trama de fios tecidos socialmente pela *palavra-enunciado*, “fenômeno ideológico por excelência [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 31) e, nessa dimensão,

[...] nenhuma palavra reflete com absoluta precisão (‘objetivamente’) o seu objeto, o seu conteúdo. A palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota. A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. *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, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 195, destaque do autor).

E, assim, “[...] toda a realidade objetiva, todo o ser do homem e da natureza não só se refletem no signo, como são por ele *refratados*” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 199, destaque do autor) e essa dimensão não somente ratifica, mas também justifica por 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, 2014[1929], p. 127, destaques do autor).

Nessa ótica arquitetônica, “a palavra torna-se palavra somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante, mas também pelo seu auditório, seja este potencial ou realmente existente” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 196). Assim, as palavras “estão sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações que, em última análise, são inevitavelmente condicionadas por *relações de classe*”, conforme enuncia Volochínov (2013 [1930], p. 196, grifos do autor); sua realização “faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto real na singularidade do momento em que se enuncia [...]” (GERALDI, 2015, p. 153; GERALDI, 1997[1991], p. 5). A linguagem é, assim, atividade constitutiva vinculada à dimensão da vida, ao *ser-evento*.

Considerando a perspectiva socioideológica a linguagem em sua dimensão histórica, social, política e ideológica, está intrinsecamente ligada às interações, como prática social e dialógica, não pode distanciar-se de sua natureza viva, pois,

[...] por meio das interações que estabelecem com o(s) outro(s), os sujeitos (re)significam a língua(gem), estabelecendo uma corrente dialógica através dos enunciados produzidos, nos quais *manifestam seus posicionamentos axiológico-valorativos*. E, para isso, fazem escolhas linguístico-discursivas em função do projeto enunciativo-discursivo (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 10, destaques nossos).

Esse contexto de *linguagens em uso*, de *vozes entretecidas/tensionadas* (ora enaltecidas, ora minimizadas, silenciadas ou distorcidas), evidencia a importância e a natureza interacional da linguagem.

Na esteira das reflexões até aqui enunciadas e nas palavras de Volochínov (2013[1930], p.157),

[...] estamos convencidos do fato de que a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: a cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas de nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, é sempre *orientada para o outro* [...] (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 157).

Essa relação nos faz confirmar a natureza eminentemente dialógica da linguagem, uma vez que cada expressão linguística é sempre produzida a partir da interação com outros sujeitos e, portanto, com outras linguagens; além disso, é também responsiva, uma vez que todo sujeito e, por conseguinte, todo discurso por ele produzido pressupõe (e prevê) uma atitude responsiva do outro. Não há nessa relação, nesse embate de vozes, passividade, nenhuma atitude unilateral ou despropositada cuja intenção seja apenas *emitir* ou apenas *ouvir* desinteressadamente alguém, há sempre uma relação integralmente relacional, responsiva, valorativa, axiológica, dialogal, e nessa relação “o homem participa inteiro e com toda a vida” [...]. “Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 348). Segundo Volochínov (2013[1930], p. 163), “o diálogo [...] representa a forma mais natural da linguagem” e, segundo Bakhtin, viver é participar desse diálogo constante porque a vida é dialógica. Nesse movimento inteiramente relacional entre sujeitos sempre imersos em uma linguagem viva,

[...] o diálogo constitui a linguagem, e o ser se expressa por meio dela. Assim, os sujeitos são compreendidos como sujeitos de linguagem, que refletem e refratam determinadas facetas, posicionamentos, do ser humano, por meio da concretização do embate entre vozes sociais (no mínimo, bivocais polêmicas). Logo, o diálogo se instaura entre enunciados, já que os sujeitos se inscrevem ativamente pela e na linguagem (DI FANTI; DE PAULA; PONZIO, 2022, p. 395).

Assim compreendida, a linguagem é participante constituinte da dinâmica dialógica que mobiliza sentidos e materializa discursos vários; dessa confluência de vozes que se interpenetram por e em meio de enunciados constituídos materialmente e relativamente estáveis, os enunciados, produzidos em situações reais de comunicação discursiva e em diferentes esferas sociais de interação, fazem não somente a linguagem, mas também, por conseguinte, a vida engendrar/operar. A linguagem é, assim, produto e produtora de relações humanas e da própria vida social por ela também constituída, e nessa dinâmica não é possível imergir parcialmente porque é parte intrínseca da tecitura humana, por isso “o homem se põe todo na linguagem, que penetra no tecido dialógico da própria vida humana”. (DE PAULA; LUCIANO, 2022, p. 458). Podemos afirmar/confirmar, então, a partir das reflexões revisitadas, que a *realidade efetiva da linguagem*, conforme anunciado por Volóchinov,

[...] não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados [...] (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 218-219, itálicos do autor).

Outra reflexão importante tecida por Volóchinov (2017[1929], p. 219) é o fato de o diálogo ser constitutivo do enunciado, do discurso, e não estar restrito ao contato face a face nem à busca de concordância de posições. “Como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” em que se organiza, todo enunciado é apenas um momento, um elo dessa comunicação ininterrupta, responde a enunciados anteriores e a eles antecipa respostas. O discurso verbal impresso, por exemplo, conforme salienta Volóchinov (2017[1929]), “participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 219). Por sua vez, Bakhtin (2015[1972]) salienta o fato de a orientação dialógica do discurso ser um fenômeno evidentemente próprio de qualquer discurso. “É uma diretriz natural de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 51). Diz ainda que todo discurso se depara sempre com o discurso do outro, não sendo possível deixar de entrar na interação viva e tensa de sua existência.

Considerando tais reflexões, os discursos produzidos sobre AL, PAL, PAL/S na esfera acadêmica/científica brasileira e analisados nessa tese são originados de um diálogo vivo entre enunciados vivos, vozes e forças, são constituídos “na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto”, já que a própria “concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 52) e está sempre “voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 52). Sob a ótica bakhtiniana, em razão dessa dialogicidade inerente, as *relações dialógicas* não podem ser separadas do campo do discurso porque “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. [...] Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico [...]” (BAKHTIN (2015[1963], p. 209).

Logo se observa, que os conceitos fundantes do pensamento bakhtiniano assumem papel central na tecitura de uma concepção de linguagem “viva”, constituída e constitutiva nas/das interações discursivas entre sujeitos historicamente situados, dialógica, portanto. Sendo

assim, na próxima seção, discorreremos acerca das relações dialógicas e de sua vinculação inerente ao campo discursivo, pois compreendemos os *discursos* das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, em sua dimensão de *enunciado* ideologicamente e valorativamente entretecido em determinada esfera social comunicativa; por isso, constituídos e constitutivos de historicidade, já que são tecidos e organizados, em meio aos processos de centralização sociopolítica e cultural e de descentralização, conforme explicitou Bakhtin (2015[1975], p. 39-41).

4.2 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO

Segundo Bakhtin (2015[1963]), o discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 207) e é no plano discursivo que a arena de vozes se estabelece, pois

[...] é onde as vozes se encontram e se enfrentam, entram em diálogo e produzem sentido. Seja uma palavra, uma enunciação curta ou uma obra, uma palestra ou breve conversa virtual, se adentrarem na comunicação discursiva, sempre irão se enfrentar no plano do sentido. O discurso é o espaço do diálogo [...]. Todo discurso é ideologicamente saturado na medida em que expressa um determinado ponto de vista, uma dada visão de mundo. O meio no qual o discurso se forma é justamente o meio do encontro tenso de discursos outros, de vozes convergentes ou divergentes que inevitavelmente se confrontam (OLIVEIRA, 2021, p. 67-68).

O discurso, nessa concepção, funciona parte verbalmente e parte extraverbalmente. Ambas igualmente necessárias para a sua concretização, tecitura, organização. A respeito dessa integração, salienta Bakhtin (2015[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, 2015[1963], p. 209).

Não se pode negar que as relações dialógicas sejam de fato irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, e estas, por si mesmas, careçam de sentido, pois o sentido é entretecido e materializado na interação entre sujeitos, seres expressivos, falantes e responsivos que fazem as relações dialógicas personificarem-se na linguagem, tornando-as efetivamente

enunciados, vivos, concretos, os quais, por sua vez, imprimem e exprimem os diferentes posicionamentos valorativos e axiológicos que emergem e derivam nesse/desse embate de vozes que se encontram, se confrontam, enfim, dialogam entre si nos diferentes espaços interlocutivos. E é, por isso que a comunicação dialógica constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem para Bakhtin (2015[1963]), que põe em evidência o fato de nenhuma análise na perspectiva de *texto enunciado*²⁵, poderá compreender as relações dialógicas se se mantiverem restritas às análises linguísticas, abstraindo da análise as relações propriamente dialógicas, pois estas são e estão atreladas ao sentido que é constituído no processo de interação. Por isso, para Bakhtin (2015[1963]), “as relações dialógicas situam-se no campo do discurso e dele não podem separar-se [...]” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 208-209).

Sob este ponto de vista, a constituição de sentido efetivada na relação, ou melhor, na inter-relação entre os sujeitos envolvidos *dialogicamente* no fluxo comunicativo ininterrupto de linguagem, pressupõe a tecitura do discurso. De acordo com essa perspectiva, as relações dialógicas são compreendidas

como lugares/posições axiológicas dos sujeitos nos atos concretos da vida, tendo em vista que são irreduzíveis às relações lógicas ou concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico (FRANCO; ROHLING; ALVES, 2020, p. 142).

Ao tratarem das relações dialógicas entretecendo discursos vários, Oliveira, Huff e Acosta Pereira (2019) salientam as palavras de Bakhtin ao dizer que: “[q]uanto a mim, em tudo ouço vozes e relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 409-410). A (re)enunciação dos pesquisadores evidencia ser, de fato, o diálogo, um meio e não um fim, pois ele engendra e enforma o discurso, materializa dizeres, constitui sentidos, possibilita a troca enunciativa entre um *eu* e um *outro*, mas nunca se esgota em si mesmo, já que as relações dialógicas são constitutivas do discurso, mas também o constituem. “As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209).

²⁵ *Texto enunciado* a que nos referimos, configura-se na perspectiva dos aportes teóricos de Bakhtin, por sua dimensão sígnica e especificidade discursiva; é um texto que envolve sempre o outro, a palavra alheia, a relação dialógica, portanto, envolvida em sua tessitura, conforme discutido nos capítulos anteriores desta tese.

Isso significa que, para Bakhtin (2011[1979]), o sujeito produtor de discursos é também respondente, é “personalista; nele há sempre uma pergunta, um apelo e uma antecipação de resposta, nele há dois (como mínimo dialógico). Este personalismo não é um fato psicológico mas de sentido” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 410) e é essa comunicação dialógica, segundo Bakhtin (2015[1963]), 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, 2015[1963], p. 209).

Isso explica o porquê de o exame das relações dialógicas entretidas na corrente ininterrupta de enunciados concretos não poderem restringir-se ao plano material, linguístico.

Na dimensão esboçada por Bakhtin e o Círculo, as relações dialógicas só podem ser compreendidas no campo discursivo, pois são relações situadas no âmbito interacional entre/de sujeitos, indivíduos inseridos e envolvidos na dinâmica da vida social e, portanto, são relações que se desenvolvem em meio às interações discursivas, as quais, são constitutivas dos enunciados proferidos nessas interações. Dado esse caráter intrinsecamente dialógico, pleno de sentidos e alicerçado ao sujeito que diz e ao espaço em que o sujeito se encontra, o estudo do enunciado demanda e requer um movimento dialógico de consideração dos aspectos históricos e sociais que o envolvem, já que são constituintes e constitutivos das diversas formas de discurso, assim como dos embates que neles e por eles se inscrevem e materializam-se.

Nessa perspectiva, o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395), é um sujeito efetivamente e historicamente situado, que, conforme explicitado por Costa, é

[...] imbuído de determinado querer-dizer, constrói seus enunciados a partir da sua relação com o outro, incorporando (consciente e/ou inconscientemente, voluntária e/ou involuntariamente) a alteridade à arquitetura do seu discurso, ainda que as marcas dessa alteridade não se evidenciem na superfície linguística dos enunciados. Para esta teoria, o discurso é ao mesmo tempo produto e ingrediente de relações sociais, e, por consequência, ponto de encontro, de reflexo e de refração de diferentes posições ideológicas que dialogam no seu território. **Por isso, além de parte integrante do pequeno diálogo que se realiza entre dois ou mais interlocutores imediatos, o enunciado concreto é também expressão do grande diálogo que se trava na realidade social, palco de disputas e acordos, fórum em que se exprimem convergências e divergências e em que se deparam pequenas e grandes questões em debate na sociedade** (COSTA, 2009, p. 11, grifos nossos).

Costa (2009) destaca o fato de que Bakhtin (2011[1979]; 2015[1963]), ao discorrer acerca das relações dialógicas, evidencia que ela se constitui em uma relação *de sentido*, uma

relação na qual os elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou potencialmente completos) pelos quais se expressa um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado.

À luz dessa abordagem, o discurso é resultado e, também, propulsor das interações dialógicas, nas quais são tecidas e entretecidas relações dialógicas que, por sua vez, materializam-se na forma de enunciados, discursos. Convém destacar que o conjunto de nomenclaturas utilizadas nas obras de Bakhtin e o Círculo (palavra, linguagem, texto, enunciado, discurso) explicita organicamente a compreensão do grupo de intelectuais russos atuantes no século XX ao elaborar a sua filosofia da linguagem em contraponto às tendências tradicionais do pensamento científico, concebendo-a em sua natureza de signo ideológico, vivo, dialógico e, por conseguinte, propulsor da própria interação discursiva, solo produtor no qual essa vida se origina e, também, se desenvolve. Assim, ao estudarmos o discurso, é necessário incluir sua dimensão extraverbal, o que implica analisar o discurso em sua relação com o discurso do outro e, certamente, em relação ao contexto histórico e social em que foi engendrado.

Diante desse escopo, que fecunda as diferenças, divergências e contradições individuais e que cria a natureza dialógica ou dialogicidade interna como força geradora do discurso, a análise discursiva empreendida nesta tese buscou evidenciar a confluência social e histórica ao traçar o panorama de pesquisas brasileiras sobre AL, PAL, PAL/S em sua bivocalidade. Os dados gerados e analisados são, em nossa compreensão, discursos, fenômenos sociais ideologizados e valorados por “forças históricas atuais da formação verboideológica de certos grupos sociais [...], forças de unificação e centralização do mundo verboideológico” (BAKHTIN, 2015[1929], p. 39); não são objetos abstratos, desprovidos de vida e de historicidade, já que não são materializados em signos linguísticos apenas, mas engendrados por/em relações dialógicas que se materializam em *textos-enunciados* revestidos de sentidos, valorações e axiologias. Afinal, como diz Bakhtin, “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 389), e “o homem entra no diálogo com voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 349).

Nesse tipo de discurso,

[...] a idéia do outro não entra ‘pessoalmente’ no discurso, apenas se reflete neste, determinando-lhe o tom e a significação. O discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto, e a sensação da presença desse discurso lhe determina a estrutura (BAKHTIN, 2015[1963], p. 224-225).

Segundo Bakhtin/Volochinov (2014[1929]), portanto, é o horizonte social que enforma o discurso, determinando-o, isto é, 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/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 117, itálicos do autor), e “os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 118). A observância dessa refração e desse reflexo, de acordo com Volóchinov (2017 [1929], p. 110), requer uma orientação metodológica que, em síntese, consiste em: i) não isolar a ideologia da realidade material do signo; ii) não isolar o signo das formas concretas da comunicação social, uma vez que o signo é parte desta comunicação social organizada e não existe fora dela; e iii) não isolar a comunicação e suas formas da base material. A realidade constituída torna-se, assim, tema do signo e todo tema, por ser ideológico, recebe sempre uma ênfase social, pois, embora emitido/produzido por um ser individual, por uma “voz individual”, nas palavras de Volóchinov (2017[1929], p. 111), mesmo que pareça ser/ter uma ênfase individual, sua origem encontra-se fora dele/a. É uma ênfase interindividual, cuja existência social não somente é refletida no signo, como também nele é refratada.

As ponderações de Bakhtin e Volóchinov acerca do discurso e dos elementos que o determinam, explicitadas brevemente até aqui, evidenciam que o discurso vivo, sob a ótica bakhtiniana, varia na forma de sua oposição ao seu objeto, pois,

[...] entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante, situa-se o meio elástico e amíúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, ‘no mesmo tema’. [...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso [...] (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 48).

Podemos dizer com isso que a natureza linguística-ideológica-valorativa e axiológica da língua como *organismo vivo* e *concreto* perpassa o conjunto das obras de Bakhtin e o Círculo, e, em *O discurso no romance*, por exemplo, podemos observar que os termos *língua*, *linguagem* e *voz social* apresentam-se como que sinônimos, assinalando o movimento dialético e dialógico retratado por Bakhtin e Volóchinov entre as forças de unificação e as forças de descentralização que *enformam* dialogicamente e ideologicamente os enunciados em suas distintas condições e situações interativas. Por essa relação de forças constitutivas dos textos-enunciados, pelo olhar bakhtiniano, na interação,

[...] não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias. É deste quadro geral, desta concepção da interação como evento fundamentalmente socioaxiológico que emerge a concepção bakhtiniana de linguagem como heteroglossia, isto é, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais e, mais relevante para ele, o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais - fenômeno que ele designa de heteroglossia dialogizada (FARACO, 2005, p. 219).

Essa dimensão fundamentalmente socioaxiológica destacada por Faraco (2005), ao tecer considerações sobre Bakhtin, é também destacada por Acosta Pereira e Rodrigues (2014). Os referidos pesquisadores mencionam que “os enunciados, que materializam os discursos, apresentam sempre uma dimensão avaliativa e expressam um posicionamento social [...]” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 181), uma vez que “a valoração é indissociável do discurso, da sua constitutividade histórica, ideológica e cultural” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 192). Faz sentido que para Bakhtin (2011[1979], p. 3) viver é responder axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; é tomar posição dentro de quadros de valores engendrados pelas forças que os constituem. Faz sentido também que para Volochínov (2013[1930]) “a palavra torna-se a arena da luta de classes, a arena da dissidência de opiniões e de interesses de classe orientados de modos distintos” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 196), pois, nessa perspectiva,

[...] na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico* [ideologia formalizada] *ou vivencial* [ideologia do cotidiano] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014[1929], p. 98, grifos do autor).

À luz das proposições de Bakhtin e o Círculo, Acosta Pereira e Gregol (2022, p. 486) destacam que “[...] todo enunciado reflete e refrata certo recorte do mundo social, uma certa projeção do mundo social [...]”, pois,

em cada época, em cada percurso da história, os enunciados são construídos a partir de determinados *valores*, que se entrecruzam e se enriquecem com/a outros sentidos, à medida que o curso da história absorve outras projeções. Em cada época, em cada campo de atividade humana e em cada círculo social, os enunciados são construídos e reconstruídos, à medida que valores são ressignificados no espaço tempo em que são entretecidos. Essa ressignificação não apenas opera no curso da projeção sócio-histórico-cultural, mas, essencialmente, na interação contínua com os enunciados do outro (ACOSTA PEREIRA; GREGOL, 2022, p. 486-487).

A esse respeito, na próxima seção, tecemos algumas considerações acerca do conceito do cronotopo engendrado nas/das reflexões provenientes das obras de Bakhtin, uma vez que, para ele, toda entrada no campo dos sentidos só se concretiza pelo cronotopo, e, “sejam quais forem esses sentidos, para que integrem a nossa experiência (e, além disso, a experiência social), eles devem ganhar alguma expressão espaçotemporal, ou seja, uma forma sígnica que possamos ouvir e ver [...]” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 236). Para o pensador russo, em se tratando de linguagem, em sua dimensão de discurso, nada é estático, imóvel, impenetrável ou isento de miscibilidade. Nessa condição inexoravelmente viva, dialógica portanto, o discurso é movente e sua movência se configura dada a característica miscível e viva da linguagem. Por isso, segundo Bakhtin, não apenas percebemos e visualizamos um *texto-enunciado*, mas *nele e por meio dele* interagimos porque nesse encontro, sempre “há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente” (BAKHTIN, (2011[1979], p. 330), e, certo é que, tais vozes humanas estão sempre envolvidas em ações sócio comunicativas situadas, e, em um determinado tempo e lugar. Isso explica em síntese, porque “todos os diálogos têm lugar num dado cronótopo, e os cronótopos entram em relações dialógicas” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 444).

Conforme destacam Acosta Pereira e Gregol (2022), com base em Bakhtin, citados anteriormente, os enunciados, a cada percurso histórico e projeções, são (re)construídos a partir de *valores* que se entrecruzam e se enriquecem com/a outros sentidos. Por sua vez, “a valoração é índice social, que é avaliativo, expressivo e axiológico do enunciado” ACOSTA PEREIRA; GREGOL, 2022, p. 486); por isso, notadamente, os discursos são múltiplos e refletem e

refratam dialogicamente o embate socioideológico e histórico que os constituem no tempo e no espaço. Sendo assim, é preciso pensar nas amplitudes espaço-temporais dos discursos engendrados a respeito da PAL/S nas pesquisas brasileiras – teses e dissertações – sob os quais versa esta tese, e sobre como essas amplitudes contribuem/contribuíram para a construção e mobilização de sentidos dos enunciados entretecidos e valorados ao longo de uma década acerca da PAL.

Com esse intuito, tecemos a seguir, sob o viés bakhtiniano, algumas considerações e reflexões a respeito do cronotopo, uma vez que nosso objeto de análise é permeado de sentidos entretecidos cronotopicamente.

4.2.1 O Cronotopo

Ao prefaciар o livro *Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas*, Filho (2015) localiza temporalmente e geograficamente a origem, interesse e o desdobramento do pensamento acerca do espaço e do tempo como categorias da existência humana. Interesse que se estende à diferentes áreas: na ciência, nas artes e na religião. O pesquisador aponta que “o século XX fez uma opção teórica pelo tempo” (FILHO, 2015, p. 7) e destaca que o protagonismo dessa categoria veio a ser questionado a partir da segunda metade do mesmo século e trouxe a atenção para o foco de uma nova categoria, a do espaço. “A balança deixou de pender de um lado e passou para outro” [...] “Já passamos o tempo do tempo! Já passamos o tempo do espaço! Estamos no tempo do cronotopo!”, salienta Filho (2015, p. 9).

Sobre esse *tempo*, Bakhtin promoveu importantes reflexões a partir de considerações expostas em ensaios de sua autoria, publicados em *Formas de tempo e de cronotopo no romance – ensaios de poética histórica, Questões de literatura e de Estética e Estética da Criação Verbal*, publicados a partir de 1975, em russo, e, no Brasil, a partir de 1988. Desde então, o legado de Bakhtin acerca do espaço tempo na atividade discursiva, instiga a novas reflexões por parte de pesquisadores contemporâneos e interlocutores do pensamento bakhtiniano.

De acordo com Bakhtin,

[...] o cronotopo sempre contém um elemento valioso que só pode ser isolado do conjunto do cronotopo literário apenas numa análise abstrata. Em arte e literatura,

todas as definições espaço-temporais são inseparáveis umas das outras e são sempre tingidas de um matiz emocional (BAKHTIN (2014[1975], p. 349).

Há, nessa perspectiva, uma indissociabilidade entre espaço e tempo, a qual cria a unidade artística do romance, da mesma forma que há uma indissociabilidade entre espaço e tempo em todo texto enunciado, proferido em situação real, e em seus elementos constituintes. É essa “expressão de inseparabilidade do espaço e do tempo [...] do indivíduo histórico real que se revela neles” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 211), como formas de expressão da realidade concreta, portanto, que realmente interessa e “importa” a Bakhtin, pois é o cronotopo que viabiliza a constituição dos sentidos que se configuram entre os sujeitos “expressivos e falantes” nos diferentes e diversos espaços temporais em que estes sujeitos efetivamente interagem e, portanto, dialogam.

Bakhtin (2014[1975]) ressalta ainda que apesar da possibilidade de uma reflexão abstrata e de um afastamento do valor emocional de uma obra, a “contemplação artística viva (ela, naturalmente também interpretada por completo, mas não abstrata) não divide nada e não se afasta de nada. Ela abarca o cronotopo em toda a sua integridade e plenitude.” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 349). Em razão disso, podemos concluir que “os cronótopos, não somente se comportam como linguagens, [...], como são intrínsecos a certas categorias metalinguísticas, tais como os gêneros discursivos [...]” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 443).

Por conseguinte, corroborando as ideias de Bakhtin e o Círculo, Acosta Pereira e Oliveira (2020) salientam que o cronotopo é a porta de entrada para o estudo dos gêneros discursivos, uma vez que “a relação espaço e tempo é determinante na produção de todo enunciado, de toda palavra que se concretiza num dado espaço e num dado tempo” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 96). O cronotopo funciona, assim, como um “centro de organização de todos os acontecimentos espaço-temporais” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 96). Desse modo, a noção de cronotopo abarca, na mesma medida, todo signo ideológico, toda a língua, em razão das experiências que sempre se diversificam e se multiplicam nas mais variadas esferas nas quais os sujeitos estão envolvidos e dadas as relações interacionais sempre concretas e situadas no tempo e no espaço, ou melhor, no *tempo espaço*, como unidade inseparável na visão de Bakhtin. Por isso, também podemos depreender deste conceito porque a língua, conforme apontou Bakhtin, é encharcada e ideologicamente preenchida. É um movimento que se retroalimenta na dinâmica da vida, do discurso vivo entre

sujeitos situados sociohistoricamente e atuantes no fluxo da corrente discursiva sempre dialogicamente contínua e ideologicamente encharcada.

Sobre a relação indissolúvel entre tempo e espaço, o pensador russo afirma entender o “[...] cronotopo como uma categoria conteudístico-formal da literatura” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 211). No entanto, suas reflexões não se restringiram ao campo literário, mas da linguagem real, viva. Para ele, o cronotopo é a *interligação essencial* das relações de espaço e tempo que perpassa todos os elementos do discurso, até mesmo o ponto de vista nele envolvido. Segundo Bakhtin (2011[1979]),

[...] a isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico (hierárquico) (a relação com o alto e o baixo). O cronótopo de um acontecimento representado, o cronótopo do narrador e o cronótopo do autor (a última instância autoral)” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 369).

Sua percepção cronotópica se estende, assim, a todo e qualquer campo da atividade humana, para as transformações que se constituem nesse campo; se estende, portanto, para o tempo aberto no qual os cronotopos são a porta de entrada para a compreensão da existência humana e de sua relação *no e com o mundo*.

Buscando refletir acerca das considerações de Bakhtin sobre cronotopo, Morson e Emerson (2008, p. 384) destacam que, embora Bakhtin não tenha oferecido uma definição concisa a respeito do conceito, é possível observar que em seu sentido primário, o cronotopo para ele, “é uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para a compreensão da natureza dos eventos e ações”. Isso explica, em certa medida, porque nossa compreensão de discurso implica e demanda uma atitude responsiva, pois envolve também uma relação interacional de sentido e de mão dupla, cuja forma pela qual o espaço e o tempo operam em um determinado contexto são indissolúvelmente determinantes para a constituição de sentidos engendrada.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir atmosfera do ‘já dito’, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já é esperado. Assim é todo diálogo vivo (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89).

Faz sentido assim que, conforme destacam Acosta Pereira e Oliveira (2020), nossa experiência discursiva seja sempre cronotópica, pois, “ao fazerem parte de nossa vivência, todos os elementos são compreendidos por nós em um dado lugar e dado tempo, de modo que toda apreensão se dá necessariamente localizada, cronotópica.” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 94). Ademais,

essa relação de tempo e de espaço nos cronotopos determina profundamente não só as relações intersubjetivas que são estabelecidas em um dado cronotopo, mas também orientam a noção de homem em determinado recorte da história (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 98).

Em outros termos, é como se todo discurso, na dimensão de discurso-resposta, fosse emoldurado pelo cronotopo e compreender esse discurso demanda uma imersão espacial e temporal no discurso analisado em questão, por isso, nessa imersão, um diálogo socialmente e historicamente situado se constitui entre os sujeitos que, socialmente e historicamente também estão responsivamente envolvidos, assim como pelo cronotopo estão, também, perpassados.

Na esteira das reflexões até aqui revisitadas, convém aludir à conclusão apresentada por Amorim (2016), ao tematizar a questão do cronotopo sob o olhar bakhtiniano. Segundo Amorim (2016), o conceito de cronotopo é uma construção produzida historicamente, está ligado aos gêneros e a sua trajetória. “Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem” (AMORIM, 2016, p. 105). Nesse escopo de compreensão, identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva possibilita inferir dele uma determinada visão de sujeito e, notadamente, de sociedade.

Tais considerações elucidam o porquê, para Bakhtin, o exame das possibilidades concretas, definidoras do “impulso vivo” e da “ideologia modeladora da forma” de um gênero, o cronótopo, conforme destacado por Morson e Emerson (2008, p. 383), é necessário para a compreensão da variedade de maneiras com as quais as pessoas se relacionam com seu mundo, pois, nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 245-246, grifos do autor), aludindo ao pensamento e a visão de “natureza cronotópica excepcional” de Goethe,

[...] tudo nesse mundo é *tempo-espaço*, *cronótopo* autêntico [...] Nesse mundo, tudo é visível, tudo é concreto, tudo é corpóreo, tudo é material e, concomitantemente, tudo é intensivo, inteligível e artisticamente necessário. [...] Tudo [...] leva em si a marca do tempo, está saturado de tempo e nele ganha a sua forma e o seu sentido (BAKHTIN, 2011[1979], p. 245], destaques do autor).

É perceptível que, para Bakhtin (2018[1975]), “todo o ser espaçotemporal (e não só o signo) sempre significa mais do que é, ou seja, não tem apenas existência, mas também sentido” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 246), e, no bojo dessas reflexões, Oliveira, Huff e Acosta Pereira (2020, p. 98) salientam que a noção de tempo envolve o potencial de mudanças, do devir, a relação que se estabelece da imagem de homem e de suas ações com o espaço e o tempo na qual ele age. Uma relação de sentidos que se constitui e que se mobiliza a partir das ações dos sujeitos num mundo real e concreto, por isso, para Bakhtin, tudo nesse mundo é cronótopo autêntico.

Sendo assim, se “o homem se exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra em todas as manifestações de sua existência” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 305), o cronotopo é, assim, constitutivo dos discursos proferidos, e isso implica um olhar para o espaço e para o tempo que perpassam (e emolduram) os discursos, pois, conforme explicita Bakhtin, a cada novo cronotopo, “[...] todo o mundo circundante adquire um novo sentido e uma realidade concreta, uma materialidade [...]” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 285), estabelecendo, com o homem, um novo contato espaço-temporal, portanto.

É importante destacar também que, nessa “relação criadora não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 330). É compreensível, portanto, que todo enunciado envolva um sujeito autor, o seu criador, e esse criador se *inscreve* no enunciado, deixa *marcas* resultantes de relações de sentido entretecidas (refletidas e refratadas) no diálogo que ele estabelece com outros autores/criadores, com e entre vozes, a sua, a voz individual, e as demais vozes, socialmente implicadas na interação e na consciência do criador. Conforme Bakhtin, nessa relação, as relações dialógicas extralinguísticas não se dissociam do campo do discurso. Por essa razão, ao discutirmos a esse respeito na seção anterior, enfatizamos que essa indissolubilidade ocorre porque, na perspectiva de Bakhtin, essas relações são inerentes à existência humana, ao “discurso vivo” e, para Bakhtin (2011[1979]), “[...] o discurso sempre está fundido em forma de *enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso*, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011[1979]), p. 274, grifos nossos). Por conseguinte, o discurso está orientado para seu objeto, e, assim,

[...] penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele 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, 2014[1975]), p. 86).

Desse modo, revisitar o conceito *cronotopo*, embora brevemente aqui apresentado, torna-se essencial para o estudo em questão, tendo em vista que, na perspectiva dialógica de discurso, nosso olhar, no presente estudo, se dirige aos discursos das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, reconhecendo neles as relações dialógicas que matizam sentidos ideológico-valorativos que se discursivizam e materializam ao longo do espaço tempo; são, portanto, signos que se materializam em enunciados e, como vimos, o signo, por originar-se entre indivíduos socialmente organizados assume configurações condicionadas, “antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 109). Dada a essa arquitetura, convém revisitarmos ainda, neste capítulo, outros conceitos fundantes que ancoram nossas reflexões. Apresentamos, assim, sucintamente, na perspectiva bakhtiniana, na seção a seguir, alguns desses conceitos não de forma sequencial, mas de modo orgânico e articulado, uma vez que entendemos que estes conceitos estão engendrados na tecitura do discurso.

4.2.2 Enunciado, gênero, esfera, ideologia e valoração

Ao retratar a natureza do **enunciado**, Bakhtin (2011[1979]) menciona que, nessa condição, “o texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...]. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309-310). Nisto reside a diferença entre as ciências naturais e as ciências humanas. Para esta, sob o viés de Bakhtin, o objeto de análise são textos, *enunciados reais, concretos, vivos*. São pensamentos sobre pensamentos, vivências sobre vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos, como qualquer conjunto de signos. Há vida e um organismo vivo em sua natureza. São signos que se desenvolvem na “*fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 311, itálicos do autor) e sua tecitura/produção tem origem nesse contato com a realidade concreta em situação de interação e é mobilizada por dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308).

Essa concepção bakhtiniana (re)enunciada por pesquisadores contemporâneos de Bakhtin e o Círculo ao caracterizarem a existência do *texto enunciado*, evidencia a natureza socioideológica do signo, da linguagem, e, portanto, de sua natureza valorativa e axiológica. Dada a essa natureza, “as inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308) também se evidencia, já que intenção e realização, a “índole do texto” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308) é sempre determinada. Em razão disso, a todo *texto enunciado* subjaz um sistema de linguagem e, ao mesmo tempo, um querer dizer. Assim, para cada *texto enunciado*, engendram-se sentidos constituídos coletivamente, mas,

[...] concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 310).

Todo texto, portanto, na condição de *texto enunciado* é, assim, em sua plenitude, encharcado, saturado, pois, por estar entrelaçado socialmente, e, portanto, ideologicamente ligado a outros enunciados, é enformado como tal pelos elementos dialógicos que o constituem/entretecem historicamente. Assim, “do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, *o linguístico é apenas um meio*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 313, destaque nosso), uma vez que a natureza da língua enquanto cosmovisão é inexoravelmente “ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1975], p.40), e, por isso, a língua “exprime as forças de unificação verboideológica concreta e da centralização que ocorre numa relação indissolúvel com os processos de centralização sociopolítica e cultural” (BAKHTIN, 2015[1975], p.40), assim como também exprime (reflete e refrata) as forças de descentralização em meio a um efetivo heterodiscurso social que, dinamicamente, se mantém vivo.

Desse modo constituído e constituinte de sentidos, o

[...] enunciado existente surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, sua réplica [...] (BAKHTIN, 2014[1975]), p. 86).

À luz dessa abordagem, o enunciado é de natureza social e está indissoluvelmente ligado aos demais enunciados e, também, às condições de produção desses enunciados. Diante disso, Bakhtin/Volochínov (2014[1929]) salienta a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma sequência de frases, pois, como réplica do diálogo social, a enunciação é indicadora de mudanças,

[...] é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos em potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem-definido (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 16).

Desse modo, para Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p. 17), a palavra é “indicador” de mudanças, e, o modo de assimilação dos discursos possibilita moldar os fundamentos da relação ideológica que os sujeitos estabelecem com e no mundo. Nesse sentido, é o horizonte social a que Bakhtin se refere que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; determina, desse modo, a estrutura da enunciação e não pode ser excluído nem minimizado da análise. Por isso, para Bakhtin/ Volochínov (2014[1929]) “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é o interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 125) e, por isso, também, o enunciado, não pode ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta.

Além disso, Bakhtin (2016[1952-1953]) destaca também 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 usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 24-25).

Há, assim, uma efetiva atitude ativa e responsiva desde o início constitutivo do enunciado, cujas dimensões (verbal e extraverbal) são resultantes/produzidas dessa/nessa interação assentada no diálogo axiológico valorativo que se realiza sempre entre sujeitos e entre discursos em alguma medida sempre ideologicamente situados.

Bakhtin (2015[1963]) explicita ainda a natureza constantemente mutável da comunicação dialógica. Sua vida realiza-se nesse fluxo contínuo e movente, “de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra”, destaca Bakhtin (2015[1963], p. 232); nessa abordagem, um enunciado nunca é neutro ou isento de avaliações ou aspirações, tampouco desprovido de vozes.

É possível, assim, compreender por que Volochínov enuncie que:

[a] palavra torna-se palavra somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante mas também pelo seu auditório, seja este potencial ou realmente existente. [...] as palavras do falante estão sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações que, em última análise, são inevitavelmente condicionadas por *relações de classe*. [...] Qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo* (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 196, destaques do autor).

Volochínov (2013[1930], p. 157) destaca a partir de proposições acerca da palavra na condição de discurso, que a língua não é petrificada, não é, portanto, um produto morto; exceto no dicionário. Fora dele, seu movimento é progressivo e se realiza no processo de relação entre sujeitos, uma relação que não somente é produtiva, mas também é uma relação discursiva, uma vez que à dimensão verbal (linguística) está agregada a dimensão extraverbal (extralinguística). Por isso, para Volochínov (2013[1930]) “quaisquer que sejam o sentido vital e a viva significação da enunciação não coincidem com a estrutura puramente verbal. As palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não-dito” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 86). Em sua reflexão, reforça que, para além da dimensão linguística do enunciado, os elementos externos a essa dimensão são os que conferem valor semântico e ideológico aos enunciados. São, assim, esses elementos (cronotopicamente sociohistóricos) da enunciação apontados também por Bakhtin, que possibilitam a constituição de sentidos e de determinadas e variadas tonalidades avaliativas. Cada enunciado assim, perpassado de outros enunciados, traz em si marcas da interrelação com uma realidade viva, com um sujeito vivo com o qual dialoga, posiciona-se, concorda, discorda, emite ou omite-se, decidindo e escolhendo, assim, no curso de sua história, seu(s) repertório(s) em razão do auditório real ou potencial ao qual se dirige. A esse respeito, Volochínov (2013[1930]) menciona ainda que:

Esses juízos e valorações se referem a uma certa totalidade, na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em

uma unidade indissolúvel. A palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 77).

Tomada na condição de isolamento, fora da realidade concreta, viva, do discurso vivo, a palavra é, como apontou Volochínov, produto morto, petrificado, mas, na condição de discurso vivo, enunciado pleno, cada palavra (re)enunciada é única e singular; irrepetível e, assim, “mesmo que não se trate de uma informação factual [...], mas de expressão verbal de uma necessidade qualquer, por exemplo, a fome, é certo que ela, na sua totalidade, é socialmente dirigida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929] p. 117-118). Nessa dimensão, reiteramos, ela é única, e, nessa perspectiva, podemos compreender por que o enunciado é sempre orientado socialmente, pois é constituído/direcionado em resposta a outro(s) enunciado(s), a outro(s) sujeito(s) em condições sociais e históricas específicas. Esse auditório real ou potencial – presente ou pressuposto – engendra a tecitura do enunciado e molda (organiza, enforma) o gênero, conferindo-lhe sentidos. Por essa razão, segundo Volochínov (2013[1930], p. 169), a orientação social, junto com a situação da enunciação, é uma das forças vivas organizadoras que, além de estruturar gramaticalmente a enunciação, constitui sua forma estilística.

A respeito do caráter vivo, social, ideológico e avaliativo inerente à constituição dos sentidos que vão sendo entretecidos entre os sujeitos (e seus discursos) em suas interações, Bakhtin (2011[1979]) tece a seguinte afirmação:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (BAKHTIN (2011[1979], p. 21).

Marcando, de certa forma poeticamente, a constituição de horizontes concretos efetivamente vivenciáveis e não coincidentes, tal “excedente de visão”, mencionado por Bakhtin (2011[1979]), justifica o fato de, em sua perspectiva, a formação do enunciado configurar-se em duas dimensões: uma verbal, constituída pelo signo linguístico (palavras,

combinações de palavras e orações) ou por outra semiose (imagens, sons, sinais), e uma social (ou extraverbal) composta pela situação e pelo auditório em questão. Esta segunda dimensão, ainda que não esteja visivelmente expressa no enunciado, está sempre presumidamente presente de forma subentendida. Tal dimensão constitutiva do enunciado nos remete a pensar nos **gêneros**.

Estes são relativamente estáveis, conforme mencionado por Bakhtin, uma vez que, a depender do tempo e espaço em que são organizados, adquirem novas formas sempre “coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e, assim, conseqüentemente, visões típicas do homem” (AMORIM, 2006, p. 105). Por conseguinte, “acumulam formas de visão e assimilação de determinados aspectos do mundo”, e, assim

[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades de multiforme atividade humana e 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 2011[1979], p. 262).

Os gêneros, portanto, se configuram cronotopicamente, pois, distinguem-se entre si dada a distinção espaçotemporal entre eles, às suas realidades imediatas, devido aos sujeitos que os (re)enunciam e aos contextos sociais em que estão inseridos. Estão, assim, sempre inseridos e envolvidos em um movimento orientado socialmente. Cada gênero, portanto, se constitui em um determinado cronotopo e se configura temporalmente de modo variado, a depender dos “diversos tipos de *intercâmbio social*” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 157, grifos nossos).

Corroborando das reflexões empreendidas por Bakhtin e Volochinov, Costa-Hübes (2014) ressalta que “os gêneros do discurso são construtos históricos e culturais que carregam em si linguagem em toda a sua plenitude de vida” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 21). Costa-Hübes (2014, p. 22) destaca, também, que

[...] cada esfera em particular orienta-se socialmente para uma realidade específica, definindo objetivos discursivos e funções ideológicas específicas. No âmbito da esfera social e nele imersos, os gêneros comportam intercâmbios comunicativos que os complexificam e os diversificam conforme a *esfera* da qual se originam (COSTA-HÜBES, 2014, p. 22, destaque nosso).

Os enunciados assim, configurados nos gêneros, organizam-se em função da interação discursiva entre os sujeitos e, em razão das múltiplas formas de atividade humana, as **esferas sociais** de comunicação e atuação discursiva são também múltiplas. Por conseguinte, “[...] os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 12). Portanto, podemos afirmar nas palavras de Machado (2016) que as esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos” (MACHADO, 2016, p. 157). É somente na situação de interação dentro de determinada esfera social, que podemos apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros e, por isso, também, conforme Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), todo gênero pressupõe uma esfera social como princípio organizador, as quais tipificam as situações de interação e estabilizam, relativamente, os enunciados. Neste viés discursivo, Rodrigues (2005), menciona que

cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas (RODRIGUES, 2005, p. 164).

Esse movimento de constituição e estabilização “relativa” dos gêneros se efetiva na interrelação com o discurso do outro, o interlocutor infere o gênero no qual o enunciado se encontra *moldado* e, assim também, as propriedades genéricas em questão lhe constituem como índices indispensáveis à compreensão/interpretação, a esfera social determina e enforma o gênero.

Por conseguinte, a construção do enunciado não é resultado da livre escolha das formas da língua, por exemplo, mas se orienta pelos gêneros, que são dados historicamente. O uso de um determinado gênero está associado à sua esfera de atividade humana, historicamente constituída e com finalidades ideológico-discursivas específicas (RODRIGUES; ACOSTA PEREIRA (2021, p. 161).

A esse respeito, convém aludir à Medviédev (2012[1928]) uma vez que para ele todas as dimensões do gênero não podem ser desvinculadas de sua esfera ideológica.

Sobre essa constituição, Bakhtin/Volochínov (2014[1929]), por sua vez, salienta que

um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom etc.). [...] Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 32).

Essa discussão evidencia que, para o Círculo, **a ideologia** constitui-se em um modo social de compreensão, de apreensão e de reconhecimento da experiência social, ou seja, da própria *vida*. Para o Círculo, lembramos, a realidade fundamental da linguagem é o enunciado, e, nessa condição, os signos são inerentemente ideológicos. Lembramos, “o signo é, por natureza, vivo, móvel, plurivalente” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]).

A ideologia que os permeia é, portanto, revestida de um movimento de reflexo, mas também de refração que viabiliza e potencializa nuances vários, percepções e apreensões peculiares e específicas da realidade. Em razão disso, para Bakhtin e o Círculo, a ideologia consiste em um terreno interindividual, pois está abalizada em relações humanas efetivamente concretas, reais, entre sujeitos socialmente organizados e se concretiza, inerentemente, na forma de enunciados, discursos, reais e proferidos por sujeitos também reais, situados e ativos socialmente e historicamente. Por conseguinte, como já salientamos, o discurso é sempre um discurso ideológico, uma vez que somos perpassados por discursos vários em nossas interações cronotopicamente situadas, nas quais, não somente proferimos discursos, mas também nos constituímos no que somos, sujeitos, no mundo.

Desse modo engendrada e materializada “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 98-99). Em razão disso, na enunciação, a palavra passa a ser compreendida e avaliada não somente pelo falante, mas também pelo seu auditório (real ou potencial) e, nessa abordagem,

[...] um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. [...]. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele reflete e refrata uma outra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 31-32).

Em razão disso, “*tudo o que é ideológico possui significação signica*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 93, itálicos do autor) e suas projeções de sentido são constituídas cronotopicamente nas interações sócio-históricas e reverberam nos enunciados de forma peculiar e, também, particular.

É possível depreender a partir das proposições até aqui revisitadas, porque, para Volochínov (2013[1930], p. 196), as palavras estão sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações, que em última análise, são inevitavelmente condicionadas pelas relações de classe. Segundo Volochínov (2013[1930],

qualquer palavra dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações. De fato, esta realidade não é imóvel, não é uma realidade estática como uma escultura de bronze; sem conhecer nem desenvolvimento nem movimento, o homem estaria imóvel. A realidade efetiva na qual o homem real vive é a *história*, este mar eternamente agitado pela *luta de classe*, que não conhece quietude, não conhece paz. A palavra, ao refletir esta história, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua ‘constituição’ (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 196, grifos do autor).

Volochínov (2013[1930], p. 196), ao demarcar o movimento histórico que envolve o homem, salienta, também, a sua não neutralidade, uma vez que, em suas proposições, toda palavra (dita ou pensada) é, sempre, um ponto de vista avaliativo que reflete as contradições que a envolve, seu movimento dialético. Por isso, pensar na neutralidade discursiva é um equívoco, assim como, ignorar a sua dimensão axiológica-valorativa também é.

O conceito de ideologia é, para Miotello (2016), “fundamental” nos trabalhos e no pensamento de Bakhtin e de seu Círculo. Segundo o pesquisador, ao contrário da proposição teórica oficial marxista, “Bakhtin e os membros de seu Círculo, os teóricos marxistas procuravam estabelecer uma ligação direta entre acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas” (MIOTELLO, 2016, p. 168). Nessa direção, notadamente, não compreendiam, portanto, a ideologia como algo pronto e já dado, nem presente somente na consciência individual e psíquica do homem, mas inserida no conjunto das reflexões filosóficas tratadas em sua forma concreta, em sua relação com a vida e, por isso mesmo, com a linguagem, com os sujeitos e suas vivências.

Afastando-se, assim, da concepção mecanicista do marxismo ortodoxo acerca da relação entre a realidade econômica e as superestruturas ideológicas, Bakhtin e o Círculo, destacam a reciprocidade de condicionamento entre estrutura e superestrutura e o movimento

dual entre reflexo e refração no signo. Os pensadores colocam, assim, em evidência a relação imbricada entre a ideologia formalizada e a ideologia do cotidiano. Com base em Bakhtin e o Círculo, Acosta Pereira e Rohling (2020), salientam que na “relação imbricada” apontada pelos intelectuais russos, “opera-se com a noção de *ideologia* de modo descritivo e não depreciativo ou negativo. No conceito de *ideologia* proposto pelo Círculo, há uma presença marcada pelos preceitos oriundos do marxismo oficial, porém, é estabelecida uma nova elaboração sobre o tema, [...]” (ACOSTA PEREIRA E ROHLING, 2020, p.18). Os referidos pesquisadores destacam que, nessa perspectiva, a ideologia se constitui em terreno *interindividual*, mas sua existência é manifestada em uma materialidade e, sobre esse aspecto, aludem às palavras de Medviédev (2012 [1928]) para salientar que seu “produto ideológico e seu significado não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos etc.”; na “carne viva”, segundo Volochínov (2013[1930]).

Acosta Pereira e Rohling (2020) destacam ainda que, nas reflexões de Bakhtin e o Círculo, não existe uma prevalência irrestrita da ideologia oficial sobre os sistemas ideológicos, mas uma dinâmica dialógica, viva e intensa entre esta [ideologia formalizada/oficial] e o outro conjunto de conteúdo ideológico, as ideologias do cotidiano. As ideologias do cotidiano, por seu turno, são delineadas por aquelas que penetram integralmente o nosso comportamento. Em razão disso, Acosta Pereira e Rohling (2020) destacam que

o horizonte valorativo dos grupos socialmente organizados de determinada época integra-se ao signo, ou seja, agrega-se ao signo um ponto de vista, uma posição axiológica/avaliativa. Sendo, pois também uma posição axiológica/avaliativa, o signo não só reflete uma realidade, mas também refrata uma outra (ACOSTA PEREIRA; ROHLING (2020, p. 20).

Esse reposicionamento em relação ao conceito de ideologia, contraposto ao modelo mecanicista, evidencia que os sistemas ideológicos das diferentes esferas de atividade humana e os posicionamentos assumidos por parte dos sujeitos refletirem na forma como um enunciado será valorado, e, se todo enunciado é vinculado a uma esfera ideológica (MEDIVIÉDEV, 2012[1928]), não há neutralidade no discurso. Sobre isto, Acosta Pereira e Rodrigues (2014, p. 178) destacam que, “nesse contexto, observa-se o postulado da não neutralidade dos discursos,

uma vez que estes são sempre marcados pela valoração de uma dada ideologia” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 178). Por essa configuração, Volochínov (2013[1930], p. 196), ao demarcar o movimento histórico que envolve o homem, salienta que “qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo*”. Esta vinculação se justifica porque “[...] o enunciado, na sua materialidade linguística, é um enunciado que responde à **valoração social**” (ACOSTA PEREIRA; GREGOL, 2022, p. 485, grifo nosso).

À luz das perspectivas revisitadas, não há possibilidade de compreensão de um enunciado concreto sem o conhecimento de sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa, a qual se dá em um meio ideológico. Por isso, para Medviédev (2012) “a palavra se torna um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185). E, a vida, sendo dialógica, é permeada, portanto, de signos ideológicos. Nessa mesma direção, para Volochínov (2013[1930], p. 91), “a palavra é o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo da percepção criativa, e, por consequência, somente no processo da comunicação social viva” e, nesta condição, ela “entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 77).

Logo se observa que, conforme destaca Medviédev (2012[1928], p.185), “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” e, esta, nas palavras de Acosta Pereira e Gregol (2022, p. 485), determina os aspectos do enunciado, enquanto material concreto de uso da língua, e, portanto, os elementos, recursos, escolhas lexicais, gramaticais, textuais, respondem a esse horizonte de valores. (ACOSTA PEREIRA; GREGOL, 2022, p. 485). Por essa razão, é coerente pensar que todas as dimensões do discurso, e, por conseguinte, do gênero, sejam vinculadas à sua esfera ideológica, uma vez que a avaliação social

[...] atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico (MEDVIÉDEV, 2012[1928], p.184-185).

Nessa perspectiva alicerçada com base em Bakhtin, Volochínov e Medviédev, os elementos da língua que compõem a estrutura do enunciado respondem à valoração, uma vez que a valoração é um elemento constitutivo-funcional do enunciado. Essa funcionalidade é valorativa, avaliativa, e, a valoração, por sua vez, é um elemento tanto constitutivo quanto funcional do enunciado. É, portanto, índice social, avaliativo, expressivo e axiológico e, por isso, todo enunciado reflete e refrata certo recorte do mundo social. Esse recorte, Bakhtin denomina de valoração, índice de valor mobilizado pelos múltiplos movimentos refratários da ideologia.

Sendo assim, pesquisas que seguem os princípios da ADD costumam não pressupor a neutralidade dos discursos, pois, uma relação dialógica, *pesquisador pesquisado*, está implicada desde o princípio da pesquisa, perpassando por todo o processo de desenvolvimento e de análise, haja vista a natureza intrinsecamente heterogênea de discursos, vozes entretecidas no aporte teórico e no objeto de análise. Em nossa pesquisa, as produções científicas – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S desenvolvidas no Brasil são reveladoras de discursos vários, vozes, ideologias e valorações. A ADD, portanto, transpassada em/por todo o processo de desenvolvimento do estudo em tela é fundamental como “relativo-acabamento” do diálogo empreendido com o (e a partir do) *corpus* gerado, no sentido de aproximação do *pesquisador* ao *objeto pesquisado* num movimento de diálogo constante, no qual sentidos são produzidos, *relações dialógicas* (BAKHTIN, 2011[1979]) e *reações-respostas* são (entre)tecidas, conforme anunciado por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]), pois, no que compreende o método sociológico de estudo da linguagem e de compreensão dialógica do (e diante do) objeto de análise, temos um objeto *vivo, expressivo e falante*, e, no diálogo com esse objeto, não há diretrizes previamente definidas e determinadas, mas arquitetonicamente engendradas em um permanente processo de interação discursiva entre sujeitos sociohistoricamente situados.

Em razão disso, em nossa pesquisa, alicerçada na ADD, compreendemos a linguagem em sua dimensão socioideológica e isso nos remete à compreensão de AL, PAL, PAL/S como prática de linguagem, prática reflexiva de linguagem entre sujeitos produtores de discursos. Sendo assim, na próxima seção, buscamos revisitar e explicitar reflexões entretecidas a respeito dessa prática no Brasil.

4.3 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E SUA DIMENSÃO²⁶

Nesta seção, discorreremos a respeito da *prática de análise linguística* em sua dimensão de *prática de linguagem*, de *análise da linguagem em uso*, em outros termos, de reflexão sobre a língua no curso de sua materialização discursiva, a qual, por sua vez, concretiza-se nos diversos processos de interação comunicativa efetivos e reais entre sujeitos igualmente reais e efetivamente imbuídos de intencionalidade, de um projeto de dizer. Sob esse viés, corroboramos a ideia de que “qualquer confronto puramente linguístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209) e reiteramos nosso posicionamento em favor de uma concepção de AL, PAL, PAL/S como prática de linguagem, que vislumbra a dimensão verbo-visual da linguagem e, portanto, as relações dialógicas que por ela e em meio dela são engendradas.

Reflexões acerca da AL, PAL no Brasil têm seus registros iniciais na década de 1980. De acordo com Polato e Menegassi (2021), a proposição da PAL em LA, no Brasil, surge como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso, na primeira metade dos anos de 1980 envolvendo uma reflexão que abarca tanto as dimensões extralinguísticas quanto as linguísticas do texto e

nasce integrada ao curso do movimento epistemológico de reconfiguração do ensino de língua materna no país, até então reflexivo e refratário de abordagens gramaticais tradicionais - normativas e descritivas - dadas em nível da palavra e frase (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 21).

Os pesquisadores também salientam que a PAL reside numa abordagem dos fenômenos linguísticos para além dos seus elementos linguísticos, não limitando-se aos aspectos metalinguísticos do processo analítico; destacam ainda que, nos moldes propostos por Geraldi (1984), a PAL não exclui o trabalho com a gramática, mas “nasce como proposta concreta de renovação” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 24) de seu ensino, e desde que o

²⁶ Utilizarmos, neste capítulo, o termo prática de análise linguística (PAL) considerando que este foi o primeiro termo enunciado e expresso na proposta de Geraldi (1997[1984]), mas, procuramos manter os demais termos utilizados ao longo das décadas, pelo próprio Geraldi (1997[1991]), bem como pelos demais pesquisadores e documentos políticos educacionais, por isso, AL, PAL/S também são utilizados, para mantermos, assim, os termos, conforme utilizados por seus enunciadores.

denominado “fenômeno da crise na linguagem” ou “fracasso no ensino-aprendizagem” (SUASSUNA, 1995, p. 17) ficou evidenciado nos anos de 1980 e 1990, o ensino e aprendizagem de língua portuguesa foi amplamente tematizado por pesquisadores brasileiros²⁷, os quais, naquele contexto, “com mais ou menos ênfase, referem-se a uma situação linguístico-pedagógica que inspira cuidados, apontando, quase todos, para a necessidade de uma *mudança de rumos do ensino da língua*” (SUASSUNA, 1995, p.18, grifos nossos).

O acirramento das discussões promovidas e originadas a partir desse contexto, conduziu a esfera escolar à reflexão sobre o ensino de língua portuguesa; em específico, sobre a finalidade do ensino de gramática nos moldes até então centrados na abordagem tradicional e normativa²⁸, bem como o (re)pensar acerca de metodologias de ensino de língua e de gramática; além disso, propiciou a formulação da proposta de PAL como atividade básica do ensino de língua portuguesa, no Brasil, bem como fomentou, também, a formulação de questionamentos sobre o que é a PAL, sobre o(s) modo(s) como esta prática deve/pode realizar-se nas aulas de Língua Portuguesa, suas distinções e aproximações em relação ao ensino gramatical até então proposto. A década de 1980, em que a PAL é inicialmente e explicitamente proposta, foi intensamente aquecida por questionamentos acerca do nível de conhecimento e de domínio da língua portuguesa por parte dos alunos em situações de escrita e de leitura. Naquele momento, não havia uma menção explícita ao plano “semiótico” incorporado à PAL em 2018, após a publicação da BNCC (BRASIL, 2018).

A constatação de que, mesmo após anos de escolarização, os alunos apresentavam significativas dificuldades em relação à leitura, à escrita e ao conhecimento gramatical, naquele cenário, torna evidente a realidade de que o ensino de língua requeria, de fato, *novos rumos e redimensionamentos*. Nesse cenário, o ensino de gramática tradicional passa a ser questionado, uma vez que, embora fizesse parte do componente curricular como conteúdo disciplinar, não estaria garantindo aos alunos, mesmo após anos de escolarização, a sua compreensão assim

²⁷ Suassuna (1995, p 17) destaca, entre os pesquisadores (Bechara, Back, Pécora, Silva, Travaglia, Luft, Franchi, Lemos, Ilari, Vieira, Geraldi, Faraco e Staub) que tematizam a questão *da crise ou do fracasso no ensino-aprendizagem de língua*, à época, a obra de Rocco (1981), que atestou uma situação caótica em relação ao desempenho linguístico de candidatos ao vestibular em suas redações.

²⁸ Por gramática tradicional e normativa reiteramos nosso entendimento de que se trata um modelo de ensino voltado para a teoria gramatical, isto é, para a identificação e reconhecimento do sistema linguístico com base em um modelo teórico de língua; uma construção teórica voltada à prescrição ou normatização do que se entende como língua “padrão”, “correta” ou “adequada”.

como não estaria resultando no “esperado” domínio de conhecimentos gramaticais, nem de leitura e de escrita.

Tais evidências impulsionaram um movimento intenso de questionamentos e de proposições novas (não sem embate com as antigas) nas esferas escolar e acadêmica, fazendo emergir uma série de discussões no âmbito educacional e de pesquisas, as quais resultaram em novas proposições de ordem teórico-metodológica sobre o ensino de língua portuguesa, mas também de concepção de linguagem. Em relação ao ensino de gramática, dentre as várias abordagens para o trabalho balizado, até então, por conhecimentos linguísticos centrados na abordagem tradicional a proposta de PAL é apresentada, inicialmente, por João Wanderley Geraldi como uma das “Unidades básicas do ensino de Português” (GERALDI, 1997[1984], p. 59-79) em sua obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1997[1984]). Foi uma proposta de natureza didático-pedagógica que retomou, com algumas modificações, parte dos “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa”, publicados em 1981 pela FIDENE²⁹ (GERALDI, 1981), material compilado e organizado a partir de cursos de “treinamento” ministrados a professores da Educação Básica, primeiramente, a partir de 1977. Mais tarde, no início da década de 1980, Geraldi, novamente junto a outros professores, ministra cursos de especialização em língua portuguesa, para docentes que atuavam nos cursos de Letras da região Oeste do Paraná, dando, assim, continuidade aos cursos anteriormente ministrados, mas, agora, com “maior profundidade” (SILVA; FERREIRA; MORTATTI, 2014, p. 75) e abrangência.

Nem todos fizeram o curso, mas toda a região sabia o que era, não porque ouviu dizer, mas porque a gente disse. E esse grupo de professores que deu o curso utilizou uma apostila de textos. Que é *O texto na sala de aula*, e que, em lugar de ser rodado como apostila, foi rodado na forma de livro pela ASSOESTE (GERALDI apud SILVA; FERREIRA; MORTATTI, 2014; p.186, *itálicos do autor*).

De forma detalhada, esse primeiro movimento é explicitado por Costa-Hübes (2008). Segundo a pesquisadora, Geraldi, no lugar de buscar respostas a perguntas sobre “‘Como ensinar?’, ousou ir além: ‘Para que ensinamos o que ensinamos’, pois entendia que a resposta a esta questão deveria ser dada antes do ‘como’, do ‘quando’ e do ‘que’ ensinar.” (COSTA HÜBES, 2008, p. 114). Geraldi (1997[1984]), desse modo, ressaltou a importância de uma

²⁹ Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação Noroeste do Estado do Paraná.

concepção de linguagem precedente a qualquer outro questionamento e, em *O texto na sala de aula*, chamou a atenção para a importância dessa formulação prévia; nas palavras dele:

[...] a alteração da situação atual do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino (GERALDI, 1997[1984], p. 45).

O pesquisador despertou, assim, a esfera escolar e acadêmica para a necessidade de se pensar sobre a finalidade do ensino de Língua Portuguesa, sobre “o para que ensinamos” a partir de uma concepção de linguagem e de uma postura educativa, pois, para ele, a resposta a essa pergunta “envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 1997[1984], p. 41). Em síntese, em *O texto na sala de aula*, ao tecer esclarecimentos acerca de três concepções de linguagem, associando-as a construtos teóricos de língua e de sujeitos distintos, alicerça as suas reflexões e proposições na concepção de linguagem como *forma de interação*, uma vez que esta, segundo ele, implica uma postura educacional diferenciada, pois situa a linguagem como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes de tornam sujeitos” (GERALDI, 1997[1984], p. 41). Por sua vez, Geraldi também destaca que “[...] o específico da aula de português é o trabalho com textos” (GERALDI, 1997[1991], p. 105) e este trabalho deve ser articulado por meio de “três unidades básicas: leitura de textos, produção de textos e análise linguística” (GERALDI, 1997[1984], p. 59), esta última, evidentemente, também *de textos*.

É possível também compreender por que, para Geraldi, a PAL é uma “prática de linguagem” que envolve reflexão e análise, tendo em vista o texto que se constitui; um texto que se destina a outro alguém, portanto, a uma outra prática, a de leitura. Segundo Geraldi [2011[1984],

[O] 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. Essencialmente, 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’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto

para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. [...]. (GERALDI, 2011[1984], p. 74, grifos do autor).

Geraldi enuncia ainda que a análise linguística é uma “[...] reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos.” (GERALDI, 2011[1984], p. 107), e, esclarece que, em coerência com uma concepção de linguagem, interacionista, previamente assumida, professores e alunos, nas aulas de Língua Portuguesa “[...] tornam-se interlocutores que falam, escrevem, leem e analisam fatos linguísticos (GERALDI, 2011[1984], p. 107), praticam a linguagem, portanto. Com esta configuração, a PAL, inicialmente proposta por Geraldi em *O texto na sala de aula*, tinha como objetivo a realização de um trabalho de (re)organização da escrita, visava auxiliar na adequação dos textos produzidos pelos alunos em situação escolar, “incluindo aspectos gramaticais que interferiam no uso da modalidade escrita e variante padrão” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 124). Em nota de rodapé, Geraldi (1997[1984]) salienta: “chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia gramatical (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 1997[1984], p.74). Com essa nota, Geraldi reforça seu entendimento, naquele momento acerca da PAL; uma prática centrada em atividades reflexivas de reescrita do texto produzido pelo aluno, com vistas à compreensão dos fenômenos linguísticos (re)ajustados com vistas ao propósito comunicativo em questão.

É perceptível que, inserido num contexto de redemocratização do país³⁰, anos 1980, Geraldi inicialmente anuncia os benefícios da PAL (ainda não denominada de PAL/S) em atividades de reflexão a partir dos textos produzidos por alunos no âmbito escolar e, dentro dessa abordagem, propôs um trabalho de análise linguística nos seguintes termos:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

³⁰ Os anos de 1980 marcam um momento de mobilização intensa de redemocratização do país, após longo período de ditadura militar. *O texto na sala de aula* (1984) é publicado nesse contexto de mobilização pós ditadura militar, que ocorreu em várias áreas civis da sociedade.

- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta queremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido pelo aluno;
 - fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
 - material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grandes grupos (GERALDI, 1997[1984], p. 73-74).

Não havia, ainda, naquele momento, reflexões afloradas sobre a multiplicidade e multimodalidade de textos com os quais a sociedade está envolvida e a escola deveria contemplar. Sua proposta de PAL, portanto, naquele cenário, estava centrada no texto escolar, aquele produzido pelo aluno em situação de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, Geraldi (1997[1984]), além de reforçar a necessidade de uma concepção de linguagem como forma de interação prévia à postura educativa, destaca o seu caráter político e enuncia uma necessária dialogicidade entre professor e aluno, e, embora esta palavra não conste explicitamente em suas proposições, aparece a palavra “relação interlocutiva” (GERALDI, 1997[1991], p. 161), como necessária nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, segundo Polato (2017),

ao defender uma coerência entre uma concepção de linguagem como forma de interação e uma concepção de educação como ato político, Geraldi sugere que o professor se desloque de seu lugar costumeiro frente ao aluno, tornando-se interlocutor dele, respeitando-lhe a palavra e, sobretudo, sendo seu parceiro, concordando, acrescentando, questionando. Isso, na visão do autor, diz respeito ao direito do sujeito à escrita, ao uso efetivo da linguagem (POLATO, 2017, p. 71).

Podemos observar que a PAL é anunciada na década de 1980 como proposta centrada na concepção de linguagem como “forma de interação” (SILVA; FERREIRA; MORTATTI, 2014, p. 19), “prática de linguagem”, mas ainda voltada para o texto do aluno, visando a “autocorreção”, para que o aluno “atinga seus objetivos junto aos leitores a que se destina” e, compreenda “o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 1997[1984], p. 74). A esse respeito, Polato e Menegassi (2019) mencionam que

[a]o abordar de maneira direta e assertiva o conceito de “erro”, deixa escapar a voz do tradicionalismo, ainda presente em seu discurso que se quer de ruptura. Já ao escolher a ideia de autocorreção, prenuncia o objetivo final de que saber operar sobre a língua compõe a capacidade e a habilidade do sujeito produtor para melhorar o próprio texto e, conseqüentemente, melhorar sua qualidade de resposta social nas situações

configuradas de interação discursiva, o que deixa entrever a importância do desenvolvimento da autoria (POLATO; MENEGASSI, 2019, p. 3745).

Convém, mencionar que o livro *O texto na sala de aula* configura-se como um marco temporal na medida em que propõe não somente a PAL como uma das “unidades básicas do ensino de português” (GERALDI, 1997 [1984], p. 59-79), mas também, o texto como “o específico da aula de português” (GERALDI, 1997[1984], p. 105). *O texto na sala de aula*, tendo em vista seu contexto de produção, proposições e impactos gerados, configura-se, conforme salientam Silva, Ferreira e Mortatti (2014), em um clássico sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, que,

continua proporcionando aos leitores de hoje e de amanhã, a grata satisfação e a honesta inquietude geradas pela descoberta de esperança sempre renovada na reflexão e ação transformadora, por meio do ensino e aprendizagem da língua materna, como atividades humanas (SILVA; FERREIRA; MORTATTI, 2014, p.4).

O texto na sala de aula representa um movimento de ruptura e de mudança. Além disso, embora o termo prática de análise linguística tenha sido cunhado por Geraldí a partir da publicação de *O texto na sala de aula*, reconhece-se que

[...] as discussões que envolvem a reflexão gramatical ou diferentes tipos de Análise Linguística como perspectiva que leva em consideração a construção de sentidos nos textos ‘quanto para processos analíticos de fatos e fenômenos da linguagem sob perspectivas distintas da ciência linguística’ (SANTOS; BIONDO, 2010, p. 299) são amplas e muitas delas anteriores a AL apresentada por Geraldí, a qual se popularizou junto às discussões da LA do Brasil e junto ao professorado de língua no país (POLATO, 2017, p. 15).

A esse respeito, Bezerra e Reinaldo (2013) mencionam que, a partir dos anos 70 do século XX, há, no meio acadêmico brasileiro, uma coocorrência entre a expressão *análise linguística*, que já estava em circulação, com a expressão *descrição linguística*, advinda das teorias linguísticas que enfatizavam a análise descritiva das línguas, suas classificações e nomenclaturas gramaticais em diferentes aspectos, estruturais, funcionais, cognitivos e pragmáticos. Porém, esses estudos tradicionais de análise linguística, destacam Bezerra e Reinaldo (2013), “foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto passou a ser o texto” (BEZERRA E REINALDO, 2013, p. 13).

Com o avanço das pesquisas em Linguística Aplicada e, também, devido aos impactos gerados a partir da publicação da obra *O texto na sala de aula* (1984), e, posteriormente, da obra *Portos de Passagem* (1991), a *análise linguística*, além de um desafio para os docentes, segundo Polato (2017, p. 15), “do ponto de vista científico, [...], tornou-se um emaranhado a ser desembaraçado, via uma compreensão sistematizada cientificamente” (POLATO, 2017, p. 15).

Em *O texto na sala de aula*, década de 1980, Geraldi explicita sua compreensão acerca da PAL em nota de rodapé, afirmando que:

[...] essencialmente, 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’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 1997[1984], p. 74, grifos do autor).

Vê-se claramente no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, um movimento de proposições novas que derivam de questionamentos em relação ao ensino de língua, em especial, relacionados ao ensino de gramática, de leitura e de escrita.

Esse movimento já se verifica, em 1986, com a publicação de um documento federal, do qual Geraldi fez parte da Comissão Nacional para o Estabelecimento de Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa³¹ e que antecede os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC (BRASIL, 2018). O texto de apresentação do referido documento sinaliza para a existência de um discurso voltado para a necessidade de reflexão consciente do contexto sociopolítico brasileiro e da necessidade de discussão e de novos direcionamentos para o ensino de língua portuguesa, estes mais condizentes com a realidade social do país. Assim, afirma o relatório:

Profundas distorções na distribuição dos bens materiais e culturais marcam a história de nosso País, e acentuaram-se nas últimas décadas; o que, porém, diferencia o atual momento brasileiro de retomada da construção da democracia é que essas distorções não apenas são, hoje, claramente reconhecidas, mas, sobretudo, vêm sem do sistematicamente combatidas. É nesse quadro histórico que se reconhece necessária e

³¹ Trata-se de um relatório conclusivo elaborado e apresentado pela Comissão Nacional, conforme Decreto n. 91.372, de 26 de junho de 1985, visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001734.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

relevante a discussão de diretrizes para o ensino da língua portuguesa (BRASIL, 1986, p. 1).

O documento (1986) menciona ainda que “é tarefa fundamental do ensino da língua, na escola, conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura.” (BRASIL, 1986, p. 2), deixando explícita, assim, uma concepção de *língua portuguesa* ou *português*, na qual todas as línguas são oriundas de uma cultura, conforme descrito mais adiante:

Torna-se consensual que, nos documentos ou textos expositivos, quando se empregam "língua nacional", "língua materna" "língua pátria" ou "língua vernácula", é à língua portuguesa, *na sua variedade brasileira*, que tais expressões se reportam, salvo entendimento contrário, decorrente do contexto. Não padece dúvida, portanto, a opção por "língua portuguesa" ou "português" como a disciplina em cujo ensino e aperfeiçoamento está empenhada a Comissão que subscreve o presente documento (BRASIL, 1986, p. 4, grifos nossos).

Ainda a respeito desse contexto de busca por novos rumos e direcionamentos para o ensino de Língua Portuguesa, aludimos aos pressupostos de Franchi (1987), em especial, a dois textos de sua autoria: *Gramática e Criatividade* e *Mas o que é mesmo “gramática”?* reunidos, posteriormente, em Franchi *et al* (2006). Em, *Mas o que é mesmo “gramática”?*, Franchi elabora sua tese de que ensinar gramática é necessário, mas requer primeiramente uma concepção definida e prévia do que se entende por gramática, gramatical e saber gramática. Não iremos discorrer acerca desses fundamentos, mas importa mencionar que, para Franchi (2006[1987]), compreender tais conceitos para o exercício do ensino de língua portuguesa na escola é fundamental, uma vez que, para ele, o objetivo da escola é possibilitar à criança o domínio da modalidade culta de sua língua, oferecer-lhe condições, instrumentos e atividades que a façam ter acesso às formas linguísticas diferenciadas e a operar sobre elas. Nota-se que Franchi (2006[1987], p. 29) utiliza o termo “operar”, o que remete ao “refletir” e, mais a frente, explicita

[q]ueremos dizer que, além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, 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, 2006[1987], p. 31, itálicos nossos).

Mesmo sem mencionar o termo PAL ou AL, o professor parece aludir aos pressupostos que Geraldí anunciara em 1984, em *O texto na sala de aula*, bem como parece, também,

antecipar, o que Geraldi irá problematizar e ampliar discursivamente em *Portos de Passagem* (1991), livro que resultou de sua tese de doutorado, desenvolvida sob a orientação de Franchi. Uma alusão e antecipação discursiva naturalmente empreendida, em razão dos discursos, na perspectiva Bakhtiniana, cronotopicamente, entretecerem-se de *vozes* múltiplas e reverberarem *vozes* múltiplas, *ecos de vozes*, num movimento dialógico inerente a todo signo ideológico.

Franchi, assim, em uma determinada esfera social de atuação e, em um específico contexto sócio-histórico, enuncia um discurso favorável ao uso operacional da linguagem, a uma abordagem reflexiva que parta de um diagnóstico da realidade linguística dos alunos visando ampliar suas experiências linguísticas e hipóteses gramaticais; que possibilite, a partir dessa operacionalização, o alcance de, em suas palavras: “uma gramática cada vez mais rica e *operativa*” (FRANCHI, 2006[1987], p. 31, grifo nosso). A esse respeito, o professor esclarece ainda: “lembramos: o processo de ativação ou construção dessa gramática é um processo de amadurecimento” (FRANCHI, 2006[1987], p. 31).

Em *Criatividade e Gramática*, texto que, segundo Polato e Menegassi (2021, p. 32), “constitui-se um elo intermediário tangencial entre o que propõe Geraldi em *O texto na sala de aula* (2006[1984]) e o que propõe em *Portos de Passagem* (2013[1991])”, Franchi (2006[1987]) problematiza a inconsistência nocional e a incapacidade de, a partir de definições gramaticais, auxiliar-se o aluno no alcance do entendimento funcional das categorias gramaticais. Segundo Franchi, perde-se a oportunidade de mostrar o que, de fato, está implicado na interação: “a atividade do falante que não é neutra diante dos eventos que vai descrever, mas que se serve dos diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles” (FRANCHI, 2006[1987], p. 60-61). A esse respeito, afirma ainda:

[i]nteressa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou de que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie somente pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções (FRANCHI, 2006[1987], p. 63-64, destaques do autor).

Desse modo, o professor esclarece a sua compreensão relativa à “criatividade”, que se distancia de uma atitude mecanicista ou meramente intuitiva, brotada na mente de um falante

sem qualquer monitoramento ou reflexão. Ao contrário disso, ela implica uma atitude operacional e opcional consciente sobre a linguagem em uso, atitude que, segundo Franchi, permite ao falante produtor dessa linguagem “compreender, em um primeiro passo, os processos diferenciados de construção das expressões para, depois, um dia, e, se for o caso, construir um sistema nocional que lhe permita descrever esses processos, falar deles, em teoria gramatical” (FRANCHI, 2006[1987], p. 64).

Interessante observar uma aproximação (mesmo que, aparentemente, “tangencial”) entre os pressupostos fundantes de Gerdner e os pressupostos fundantes de Franchi, e essa aproximação fica mais evidente quando Franchi esclarece sua compreensão distintiva sobre atividade linguística, epilinguística e metalinguística³², e, ao apresentar uma distinção entre elas, reiterar o foco nas atividades epilinguísticas, as quais, segundo ele, devem ser intensificadas, desde o processo de aquisição da linguagem, pois é, nessa atividade, que opera-se sobre a linguagem, realizam-se comparações, transformam-se expressões, experimentam-se novos modos de construção, brinca-se com a linguagem, produz-se criativamente novas formas e sentidos. Atividade que, para Franchi, está ligada à atividade linguística e, também, “abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical [...]” (FRANCHI, 2006[1987], p. 98), a atividade metalinguística, a qual não é o foco, mas é atividade cujo fim é a sistematização de um saber linguístico previamente operacionalizado, aprimorado e consciente.

Como diziam os velhos retóricos, o que importa é o sucesso do texto! Por isso, finalmente, elas não se ‘aprendem’ como se aprende uma tabuada, mas se constroem em uma atividade social, partilhada, reciprocamente comprometida (FRANCHI, 2006[1987], p. 100).

É perceptível que, para Franchi, a atividade humana é uma prática social compartilhada e mediada por linguagem e é na relação entre sujeitos ativamente inseridos nessas práticas de “interação social” (FRANCHI, 2006[1987]) que a linguagem vai se configurando e constituindo diferentes e criativas significações. “A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica, social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências” (FRANCHI, 2006[1987], p. 47-48). Nessa perspectiva, a *criatividade* é uma ação, uma atividade criadora regida, de um lado, por certas regras, e de outro, pela capacidade humana de

³² Para maior esclarecimento, sugerimos a leitura na íntegra de *Criatividade e Gramática* (FRANCHI, 2006[1987], p. 95-99).

renovação, produção mobilizada nas relações humanas interacionais a partir dos recursos potenciais da linguagem humana. Nesse sentido, podemos compreender por que Franchi (2006[1987]) prioriza as atividades epilinguísticas como atividade primeira, mas também valoriza as atividades metalinguísticas, reservando-as a uma etapa posterior a primeira no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, e, também, podemos compreender por que Geraldi também as priorize em suas reflexões.

Ainda como reflexo das discussões que se (re)enunciam acerca do ensino de língua portuguesa, Geraldi, na década de 1990, em *Portos de Passagem*, reascende algumas reflexões já explicitadas em sua obra anterior, *O Texto na sala de aula* e esclarece que, com a expressão *análise linguística*, ele pretende referir-se a um conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto, “o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 1997[1991], p. 189-190). Segundo ele, “[...] incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer [...]” (GERALDI, 1997[1991], p. 192) e, por isso, ainda segundo Geraldi (1997[1991]), é impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula” (GERALDI, 1997[1991], p. 193). Ao final de *Portos de Passagem*, anuncia resumidamente os pontos de vista por ele defendidos ao discorrer sobre a “análise linguística a se praticar” nas aulas de Língua Portuguesa:

- a) a atitude de reflexão sobre a linguagem inverte a prática corrente no ensino, tomando as atividades epilinguísticas como fonte ou ponto de partida para reflexões mais aprofundadas;
- b) estas reflexões, partindo dos textos dos alunos, retornam aos textos num movimento que leva à reescrita de tais textos em função das razões de ser destes textos;
- c) a comparação de diferentes formas de construir textos é que leva à compreensão da existência de múltiplas configurações textuais, de variedades linguísticas e, no confronto destas, à aprendizagem de novas configurações ou ao processo de construção de nova variedade padrão;
- d) a análise linguística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela 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, 1997[1991], p. 216-217).

A partir dessas considerações, Geraldi reforça a sua tese de que não está “banindo das salas de aulas as gramáticas (tradicionalistas ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas”. (GERALDI, 1997[1991], p. 191-192). Além disso, menciona também estar “reivindicando a prática da linguagem como fio condutor do processo de ensino-aprendizagem [...]” (GERALDI, 1997[1991], p.192), na qual as atividades epilinguísticas e metalinguísticas (nesta ordem) estão, segundo Geraldi, incluídas e, nas quais, todos os textos são lidos e produzidos com finalidades específicas e passam, portanto, a ser fenômenos de estudo, concretizando a realização de uma “diálogo em sentido enfático de fala conjunta, de um com o outro em busca de respostas [...]” (GERALDI, 1997[1991], p.170). Geraldi salienta, ainda, que são inúmeras e imprevisíveis as possibilidades de realização da “análise linguística” em uma sala de aula, tendo em vista o número de operações discursivas possíveis com que o enunciador pode elaborar seu texto. Conforme avaliam Bezerra e Reinaldo (2013) acerca da PAL proposta naquele contexto, “mesmo reconhecendo as variedades linguísticas, os trabalhos que defendem essa prática propõem, com base nos tipos e nos níveis de organização da língua, a reformulação do texto dos alunos, visando alcançar o registro formal escrito” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 14).

A presença de diferentes vozes em interlocução nas obras fundantes, no Brasil, evidencia a complexidade de implementação da AL, PAL, PAL/S no ensino de Língua Portuguesa e dos discursos que se entrecruzam não somente nas obras fundantes, mas também naquelas que se desenvolveram após a publicação das obras fundantes, nos documentos político-educacionais, demais pesquisas, e, notadamente, nas teses e dissertações produzidas pós-PCN (BRASIL, 1998) e pós-BNCC (BRASIL, 2018), no Brasil, objeto de nossa pesquisa. Embora não encontremos uma voz bakhtiniana explicitamente materializada em profusão nas enunciações proferidas por Geraldi em *Portos de Passagem*, é possível vislumbramos em várias proposições do autor, um discurso de aproximação por meio da alusão ao discurso de Bakhtin, uma vez que Geraldi põe em evidência, no conjunto de suas reflexões e proposições, a dimensão interacional da linguagem, a relação dialógica e a dimensão sócio-histórica envolvida na/da situação interlocutiva. Em determinados momentos, Geraldi anuncia explicitamente essa aproximação, esse diálogo, como, por exemplo, nas palavras que seguem:

[c]omo vimos com Bakhtin, a consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai

participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão de mundo (GERALDI, 1997[1991], p. 33).

Desse modo, entre *O texto na sala de aula* e *Portos de Passagens*, é possível observar um percurso de ampliação de perspectivas de ordem teórico-metodológica; observa-se um movimento de (re)pensar a PAL nas aulas de língua portuguesa, sobre a sua finalidade e abrangência. Passa-se a incorporar, em certa medida, as múltiplas configurações textuais e seus propósitos comunicativos. A PAL, portanto, na dimensão inicialmente proposta por Geraldi (1984/1991) está imbricada às práticas de leitura e de escrita, nas quais o sujeito leitor e produtor de linguagens é um sujeito que planeja *o que* diz, considerando *o para quem* diz o que quer dizer e, por isso, escolhe as *estratégias* para dizer o que quer dizer nas situações de interação sociocomunicativa, nas quais se encontra. Nessa dimensão integrada às práticas de leitura e de escrita, a PAL, nas aulas de português toma como princípio “o aluno como locutor efetivo” (GERALDI, 1997[1991], p. 161) e, o professor, como interlocutor, cujos ouvidos não podem estar, “moucos”.

Assentado, assim, numa dimensão interlocutiva e interacional, Geraldi (1997[1991]) destaca a necessidade de as atividades epilinguísticas antecederem às atividades metalinguísticas³³ (GERALDI, 1997[1991], p. 191), ao contrário de se focalizar (e priorizar) a metalinguagem, conferindo ao aluno “a sensação de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida para analisar esta língua” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191). Segundo o pesquisador, deve-se inverter “a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento [...]” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191). Isso explica porque, para Geraldi, a reflexão no ensino de língua portuguesa deveria estar fundamentada nos usos (propósitos e necessidades interacionais) da linguagem e, por isso, em *Portos de Passagem* (1997[1991]) vê-se ampliada a sua perspectiva de PAL – inicialmente apresentada em *O texto na sala de aula* (1997[1984]) – enunciando-a a partir de então, como uma prática reflexiva da linguagem em funcionamento, ou seja, de reflexão sobre a língua que utilizamos para dizer algo

³³ Geraldi (1997[1991], p. 190) menciona que no interior da análise linguística, encontram-se as atividades epilinguísticas e a atividades metalinguísticas: as primeiras, refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivos o uso destes recursos em função das atividades linguísticas em que está engajado; as segundas, são uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar os recursos. Por essa razão funcional, as atividades epilinguísticas, segundo Geraldi, devem preceder as metalinguísticas, uma vez que estas tomam a língua como objeto e precisam ganhar significância.

a alguém, em resposta a algo já dito, com um propósito comunicativo definido e a partir da leitura e da escrita (trabalho integrado) de textos diversos. Assim, Geraldi se pronuncia em *Portos de Passagem*:

[n]a perspectiva assumida neste livro, grande parte do trabalho com a leitura é integrado à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre o que se tem a dizer, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” de vez que, em sendo um texto, supõe um locutor/autor e este se constitui como tal da mesma forma apontada por nós na produção de textos (GERALDI, 1997[1991], p. 165-166).

O que fica evidenciado, a partir desses apontamentos, é a importância das operações linguísticas efetivamente realizadas pelos sujeitos em suas interações, nas quais, operam, portanto, agem com a linguagem e sobre a linguagem, e, essa ação, é determinante na seleção dos recursos expressivos utilizados. Por isso, a AL, PAL, proposta, nessa compreensão, torna-se essencial nas aulas de Língua Portuguesa, pois leva o aluno a operar *a, sobre a e com a* linguagem. É uma operação que não prioriza nomenclaturas, classificações, nem os modos de realização gramatical, mas, interacionais, na medida em que conduz a compreensão do texto do outro e o fazer-se compreender por meio da reescrita de um texto, tendo em vista seu propósito e destinatário.

Convém mencionar que os discursos fundantes acerca da PAL, em especial, as discussões iniciais promovidas por Geraldi nas décadas de 1980 e 1990, reverberam nos discursos de outros pesquisadores brasileiros e são visíveis, também, nos pressupostos teóricos veiculados nos documentos políticos-educacionais legisladores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998)³⁴, que em certa medida, (re)enunciam que a PAL, inserida no eixo denominado no documento de “Reflexão” apresenta “estreita relação com os usos efetivos da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 40), e, recentemente, a instituída Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵, ratifica essa premissa, preconizando

³⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) - constituem o primeiro nível de concretização curricular. A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: nov. 2020.

³⁵ Base Nacional Comum Curricular - documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. [...] estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera

que “as práticas de linguagem – leitura, produção de textos (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” – são “os eixos de integração da proposta” (BRASIL, 2018, p. 500).

Notadamente, essas publicações no âmbito acadêmico e de Estado impactam a esfera educacional, multiplicando-se em outros documentos, como as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e em Projetos políticos pedagógicos (PPP) na esfera da Educação Básica e Universitária³⁶ – nos cursos de Licenciatura em Letras – ancorados em uma nova concepção de linguagem, de ensino de língua e de gramática.

Em relação à PAL, em específico e em síntese, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998, p. 27) afirmam que ela é uma atividade reflexiva que

[...] supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também 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, 1998, p. 27).

O referido documento atesta em sua introdução que a crítica referente ao ensino de Língua Portuguesa ganha consistência no início dos anos 80, possibilitando o surgimento de um “corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade do ensino de língua materna” (BRASIL, 1998, p. 17-18); destacam, ainda, resumidamente, algumas críticas veiculadas à época em relação ao denominado “ensino tradicional” colocado em discussão:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;

que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: nov. 2020.

³⁶ A esse respeito, para maior visualização do quadro a que aludimos, sugerimos a leitura de Raupp e Acosta Pereira (2022).

- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p. 18).

Delimitando, assim, uma ontraposição ao modelo de ensino até então instituído, os PCN anunciam a necessidade de se conceber a linguagem como atividade discursiva e, o texto como unidade de ensino. Defendem, nesse viés, a prática de atividades discursivas nas aulas de língua portuguesa; segundo o documento: “uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, [...] por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos [...]” (BRASIL, 1998, p. 27). Além disso, os PCN explicitam estabelecer, em diálogo com os referenciais fundantes, especialmente com os pressupostos de Geraldi (1984;1991), a necessidade de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos na qual a atividade metalinguística é instrumento de análise, apoio, mas não é a finalidade; consiste em atividade desencadeada pelo trabalho epilinguístico precedente dos alunos, “tanto dos textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem [...]” (BRASIL, 1998, p. 28).

Mencionam ainda, nessa mesma direção, que: “o que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos” (BRASIL, 1998, p.29). Em defesa a esta premissa, os documentos anunciam que pensar ou falar sobre linguagem é realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística, e, esta, de acordo com os PCN é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. Assumindo essa compreensão, defendem também o que denominam de questão verdadeira a se considerar: *o para que e como ensinar gramática, ao invés de se discutir acerca da necessidade ou não de ensiná-la.*

Os PCN (BRASIL, 1997), desse modo, aludindo à Geraldi (1984;1991), destacam que, em relação à análise e reflexão defendida no ensino de língua, as atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão e que, tais atividades, apoiam-se em dois fatores:

- a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e
- a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.

Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise linguística, aqui denominado “Análise e reflexão sobre a língua”, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral (BRASIL, 1997, p. 53).

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997; 1998), as atividades de análise linguística não são uma invenção escolar, elas já existem em situações corriqueiras do diálogo cotidiano, como por exemplo, quando alguém, pergunta “O que você quis dizer com isso?”, entretanto, em situação escolar, devem didaticamente contribuir para “uma importante fonte de questionamento, análise e organização de informações sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 53); mas, se tomamos o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados na prática de análise linguística não podem restringir-se à dimensão gramatical, pois há aspectos inerentes à própria atividade discursiva que precisam, na escola, de tratamento articulado e simultâneo às práticas de produção e de leitura de textos. Em razão disso, o documento (BRASIL, 1998, p. 78-79) reitera esse posicionamento e afirma não ser possível adotar-se uma categorização preestabelecida no desenvolvimento dessa prática, pois os textos, assim compreendidos, submetem-se às regularidades linguísticas demandadas pelos gêneros.

Assim embasados, os PCN (1998, p. 34-35) anunciam articular os conteúdos de Língua Portuguesa em torno de dois eixos básicos articulados entre si: o *uso* da língua oral e escrita, e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem. A prática de análise linguística está organizada no eixo “reflexão” e, no que se referem aos objetivos de ensino, os PCN assim se pronunciam:

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos (BRASIL, 1998, p. 52).

Além disso, reforçam um posicionamento fundante em nota de rodapé, afirmando que a análise lingüística envolve atividades de reflexão epilingüísticas e metalingüísticas que se diferenciam nos seus fins. Assim explicitam:

[n]as atividades epilingüísticas, a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. 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, 1998, p. 53).

Destacam ainda que o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, de forma descontextualizada e como uma prática pedagógica por meio de exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia, não se justifica, mas sim, a partir da reflexão, voltada para os usos, a fim de alcançar a reflexão sistematizada e descritiva, que favorece a real compreensão do fato em questão.

Aludindo aos anos 2000, período em que os PCN (BRASIL 1997;1998) se consolidam e em que os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - PCNEM (2002) são divulgados, convém salientar que a prioridade para este novo documento político-educacional é a “formação de competências e habilidades (saber fazer) [...]” (MENDONÇA; BUNZEN, 2006, p. 16) e a PAL (AL ou PAL/S) não é mencionada explicitamente. Podemos observar no elenco de objetivos delineados nos PNCEM, indicações específicas para o desenvolvimento das habilidades e competências referentes à Linguagens, Códigos e Tecnologias que são priorizadas no documento:

- compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;
- confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;
- analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;
- compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade [...] (BRASIL, 2002, p. 95).

Por sua vez, a recém instituída Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), em relação à PAL, integra o “semiótico” de forma explícita em sua abordagem,

caracterizando-a como “prática de linguagem” inserida no eixo “Análise Linguística/Semiótica”, e, assim a especifica:

[...] envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses [...] 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), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido [...] (BRASIL, 2018, p. 80).

O referido documento, ao caracterizar a área de Linguagens (BRASIL, 2018) afirma que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais e que estas são mediadas por diferentes linguagens: oral, visual-motora, escrita, corporal, visual, sonora e, atualmente, digital. Ao apresentar a sua compreensão de linguagem, podemos compreender por que o documento passa a incorporar o termo “semiótico” à PAL de maneira explícita. A BNCC salienta, ainda, que é na interação, mediada por linguagens, que nos constituímos sujeitos sociais; por conseguinte, a finalidade da área de Linguagens – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – é, segundo a BNCC, possibilitar aos estudantes a 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, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 63).

A BNCC (BRASIL, 2018) em relação a sua perspectiva de abordagem, assim enuncia:

[a]ssume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20) (BRASIL, 2018, p. 67).

A partir desse diálogo com documentos e orientações curriculares anteriores, a BNCC afirma que busca atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas e, ao pronunciar-se em diálogo com outros documentos, como

os PCN, a BNCC (BRASIL, 2018) anuncia uma proposta de trabalho que se diz embasada em perspectivas enunciativo-discursivas cuja unidade é o texto relacionado as condições de sua produção, de modo a, promover: “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). Ainda de acordo com o documento,

[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, 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).

O que chama a atenção, embora a análise crítica desses documentos não seja o foco de interesse nesta pesquisa, é o fato de não haver, nestes anúncios de caráter metodológico, orientação a respeito de uma sequência progressiva a ser privilegiada, sobre o que deve anteceder ou suceder nessa prática (o metalinguístico ou o epilinguístico?). Conforme pontuam Souza, Fenili, Miskiw e Franco (2020) em relação à ordenação e à seleção dos elementos linguísticos propostos,

[...] o documento, ao descrever a AL/S, 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.*, 2020, p. 291).

Transparece, assim, um distanciamento relativo às abordagens metodológicas anunciadas nos referências fundantes e documentos políticos educacionais anteriores, bem como em relação aos pressupostos bakhtinianos revisitados nesta tese, uma vez que, ao privilegiar-se os conhecimentos linguísticos, privilegia-se a abordagem tradicional, na qual os elementos verbo-visuais sobrepõem-se aos extraverbais, normalmente deixando de se refletir epilinguisticamente acerca da relação de imbricamento entre verbal e extraverbal, bem como de operar *sobre, com, a* linguagem em processos reais de interação humana.

Cronotopicamente há, visivelmente, um movimento de ressignificação, de engendramentos discursivos valorativos sobre a AL, PAL, PAL/S e reverberações de matizes

ideológicas, ao longo das décadas, dos/nos referenciais fundantes e dos/nos documentos político-educacionais.

Isso confirma que o panorama de (re)enunciações acerca da AL, PAL, PAL/S que, explicitamente, tem início em 1980, percorre a década de 1990, anos 2000, e que tem se consolidado visivelmente e cronotopicamente há décadas, emerge de um contexto de (re)democratização social, político, educacional que impulsionou a um “novo” paradigma de ensino e de aprendizagem de português; e, assim, a AL, PAL, PAL/S, no Brasil, tem ganhado novos contornos discursivos, por conseguinte, novas perspectivas de abordagem.

Ao longo dos anos, vozes de interlocutores contemporâneos, alicerçados nos estudos alargados do campo da LA, passam a reverberar pressupostos epistemológicos diversos e, alguns destes interlocutores, alicerçados em Bakhtin e o Círculo, e anunciam uma PAL de base dialógica. Sendo assim, a perspectiva de linguagem como forma de interação anunciada nos referências fundantes, reenunciada nos documentos parametrizadores do ensino (PCN e BNCC) também possibilitou o reverberar de outras vozes acerca da temática. Para estas vozes, a linguagem, alicerçada na perspectiva dialógica, não mais 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 na qual

[...] o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão, não é o interior, mas o exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] a enunciação humana na mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. 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 de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 125-126).

Acosta Pereira em diálogo com os pressupostos de Bakhtin e o Círculo, tece considerações acerca da língua como prática essencialmente social e de natureza intrinsecamente ideológica. O pesquisador reitera que diferentemente das concepções subjetivista idealista e objetivista abstrata, pois concebem a língua sob o escopo do psiquismo individual e do sistema imanente de formas gramaticais, na perspectiva bakhtiniana, a língua se realiza em sua plenitude nas situações de interação verbal. Por conseguinte, estudar a língua sob este viés implica “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). Em 2013, ao retratar as contribuições de Bakhtin e o Círculo, o pesquisador enuncia, com base nessas contribuições, uma perspectiva teórico-epistemológica e metodológica para a PAL nas aulas de língua portuguesa, e, ao revisitar escritos do Círculo, especificamente sobre os conceitos de gêneros do discurso, Acosta Pereira (2013) retoma algumas pesquisas sobre análise textual de elementos linguísticos, bem como algumas discussões em torno do ensino e da aprendizagem de análise linguística na sala de aula.

A partir desse movimento reflexivo, reitera, em sua abordagem, a importância de uma PAL assentada em uma concepção de prática de linguagem, cuja finalidade seja possibilitar a análise das projeções estilístico-composicionais do enunciado e o alcance da compreensão (consciente) de como essas regularidades resultam da reflexão, também consciente, sobre os recursos expressivos da língua em situações de interação específicas, conduzindo, assim, professor e alunos, ao entendimento de como a linguagem em uso se materializa em *textos enunciados* típicos (gêneros) e como, a partir da prática de análise do gênero, podemos compreender a potencialidade semântico-valorativa dos diferentes recursos linguísticos agenciados. Sob esse viés socioideológico, a linguagem é “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva, os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELLO, 2016, p. 65), e a “comunicação discursiva ou verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 128). O estudo da língua passa, em razão dessa compreensão de linguagem, a ancorar-se na situação de interação, uma vez que o uso da língua só se realiza na forma de enunciados concretos, cujas dimensões formais/estruturais “são determinadas pela situação de interação” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 4). Por sua vez, compreender a linguagem, nessa dimensão, nos remete a uma perspectiva de estudo da língua com base em uma “ordem metodológica” indicada por Bakhtin/Volochínov, 2014[1929]). Em sua proposta, são observadas:

- i) as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam;
- ii) as formas das distintas enunciações, dos atos de fala em ligação estreita com a interação que constitui os seus elementos, ou seja, as categorias de atos de fala no curso da vida e na criação ideológica; e, por fim,
- iii) o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128-129).

Sob o viés sociológico apresentado, o estudo e o ensino da língua engendram-se a partir do enunciado concreto, “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, destaques do autor). Metodologicamente, isso significa que o sujeito, “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979], 395), é quem mobiliza – seleciona e emprega – os recursos da língua, tendo em vista seu projeto de dizer em razão de seu interlocutor em potencial, pois, conforme salienta Acosta Pereira (2016),

[...] na prática viva da língua, a consciência do falante e do ouvinte não está à mercê do sistema, de sua estrutura e de seu caráter ideológico, mas o sujeito conscientemente se utiliza da língua no sentido das potencialidades dos contextos possíveis de uso de cada forma particular (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 24).

Analisar a língua, a partir da perspectiva dialógica, é, por conseguinte, refletir sobre as escolhas realizadas e possibilitadas, em razão das condições de produção do discurso, como e onde o sujeito se encontra, quem são seus interlocutores em potencial, quem é o sujeito que fala e qual é a sua intenção. A materialidade discursiva deriva, então, dessa arquitetura de fatores que engendra a dimensão verbal e a dimensão extraverbal do enunciado, uma vez que, conforme explicitou Bakhtin (2011[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, 2011[1979], p. 289).

Logo, a prática de análise linguística de base dialógica lida com 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. E, nessa análise, precisamos atentar para as escolhas lexicais, sintáticas e/ou semióticas que indiciam o estilo do gênero e do autor porque a própria escolha de um fenômeno gramatical pelo falante é um ato estilístico que emerge da vida e, portanto, emana valorações, posicionamentos axiológicos. Se a destituirmos dessa vertente histórica e social, aprisionando-as em regras gramaticais, estaremos cortando seu vínculo com o discurso, com as relações dialógicas (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 128).

Os referidos pesquisadores destacam que a PAL, sob esse viés, concilia estudo gramatical e estudo estilístico, uma orientação que demanda a compreensão do enunciado como

unidade real de comunicação, a partir de seu vínculo com a vida, como “núcleo problemático que nos permite examiná-lo estilisticamente, na sua relação com o gênero do discurso e com o campo de atividade humana ao qual se vincula” (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021, p. 128). Na perspectiva dialógica temos uma AL, PAL, PAL/S³⁷ que se constitui 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, [...] prática de linguagem voltada ao trabalho de ensino da língua em contexto de escolarização. Dessa forma, pode assumir diferentes caminhos teórico-metodológicos de trabalho (diferentes campos/áreas/domínios de estudos linguísticos) [...] (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 67).

Não se constitui em abordagem teórica, nem é uma perspectiva científica, é “um trabalho enunciativo-discursivo” (ACOSTA PEREIRA, 2022), é “eixo de ensino” (BRASIL, 1998) e “unidade básica de ensino” (GERALDI, 1984). Por conseguinte, Acosta Pereira (2022, p. 75-76) ressalta que resultados de pesquisas em LA atestam a existência de um “mosaico” de concepções de linguagem nos documentos político-educacionais, o que, notadamente, reverbera diferentes abordagens teórico-metodológicas. No entanto, o pesquisador enfatiza que a PAL/S, de base dialógica, está engendrada nos âmbitos de trabalho postulados nos PCN (BRASIL, 1998): no âmbito do *uso* da linguagem, no qual, são mobilizadas as práticas de leitura, oralidade e produção de textos e, no âmbito da *reflexão*, em que são mobilizadas as práticas de análise linguística, as quais, com a publicação da BNCC (2018), integra o ‘semiótico’ ao termo, por isto, PAL/S e, por isso, também,

abordagens de estudos científicos voltados à língua-sistema e, portanto, à sua forma e estrutura a partir de análises de palavras-isoladas, frases e orações e somente atentas ao que é homogêneo e imanente na língua **não são** abordagens articuladoras na PAL/S (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 76, grifos nossos).

Em diálogo com as teses anunciadas por Bakhtin, Volochínov e Medviédev, Acosta Pereira (2022) reitera uma compreensão de AL, PAL, PAL/S de base dialógica afastada, portanto, dos pressupostos limitados à língua-sistema, desvinculados do social, focalizando,

³⁷ Reiteramos nossa opção pelo uso dos termos AL, PAL, PAL/S, tendo em vista o modo como o termo é mencionado inicialmente nos/pelos referenciais fundantes e PCN (BRASIL, 1998), AL e PAL, e, posteriormente, PAL/S, a partir da publicação da BNCC (BRASIL, 2018), marcando explicitamente a presença do plano semiótico em sua abordagem.

assim, o aspecto linguístico sem engendrá-lo ao aspecto sociológico, o qual, na dimensão dialógica advogada, é inerente à natureza do enunciado. Acosta Pereira (2022) aponta ainda que, embora o termo PAL/S se aproxime do termo ‘Teoria e Análise Linguística’, uma das áreas da Linguística, segundo dados das agências de fomento, (CAPES e CNPQ), “não são equivalentes, nem intercambiáveis”, pois 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). Nessa mesma direção, Acosta Pereira (2018) reitera, também, a *importância e a finalidade* da PAL/S de base dialógica nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que esta, integrada às atividades de produção de textos e de leitura, implica:

- (i) Trabalhar com a língua(gem) em uso ancorada em situações de interação social específicas;
- (ii) Entender os enunciados como unidades reais da comunicação discursiva, diferentemente das orações como unidades convencionais da língua;
- (iii) Compreender como os recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, textuais, enunciativo-discursivos) são agenciados por sujeitos, em seus enunciados, sob o “colorido” das projeções ideológico-axiológicas e;
- (iv) Reconhecer que, ao nos utilizarmos da língua (gem) nas diferentes interações, a fim de realizarmos nosso projeto de dizer, nos utilizamos de formas típicas, gêneros do discurso, que são referenciais enunciativo-discursivos para a escolha de todos os recursos linguísticos (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 196).

Sob esse viés, e, em síntese, a AL, PAL, PAL/S, não somente é possível de ser empreendida como favorece “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), uma vez que, na esteira dos pressupostos teóricos fundantes, envolve “a realização de atividades epilinguísticas e metalinguísticas” (*nesta ordem*) (GERALDI (1997[1991])); um trabalho, operacional reflexivo *com a/sobre a/da linguagem* (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 186) e oportuniza “aos alunos, mais autonomia em suas práticas de linguagem” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 285). Favorecendo, desse modo, a ampliação da consciência dos recursos linguísticos que “são - ou podem ser agenciados na construção de seu projeto de dizer” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 278).

No mesmo escopo de reflexão, Polato e Menegassi (2019b, p. 4) mencionam que a análise linguística em perspectiva dialógica objetiva, por meio de relações sociovalorativas efetivas, contribuir para a formação de coautores de textos mobilizados em gêneros, a partir de

processos reflexivos ancorados em relações extralinguísticas e linguísticas. Os pesquisadores afirmam, ainda, que essa abordagem, ao ampliar a consciência socioideológica, resulta tanto na qualidade, quanto na velocidade de respostas ativas elaboradas na cadeia discursiva (POLATO; MENEGASSI, 2019b, p. 4).

Diante de sua importância e finalidade, a PAL, proposta teórico-metodológica para o ensino de Língua Portuguesa em circulação desde a década de 1980 como prática de linguagem, assumiu diferentes perspectivas de abordagem e, a depender do escopo com que é apreendida e aplicada, pode contribuir (ou não) para a formação de *conhecedores autônomos* da língua portuguesa real, efetiva e concreta, na perspectiva de língua viva, a “língua na vida” (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 83).

Em suma, é possível observar que historicamente ocorreram vários movimentos de ressignificação da AL, PAL até que ela, oficialmente, passasse a ser explicitamente anunciada como PAL/S, uma vez que, reconhece-se a circulação de outras formas de linguagens na esfera social e a necessidade desta multimodalidade circular, também, na esfera escolar, especificamente nas aulas de língua portuguesa. No entanto, convém demarcar que, desde a sua inserção inicial como prática de linguagem, constituiu-se como prática reflexiva que *possibilitasse* a reflexão sistemática e consciente dos fenômenos de linguagem em situações reais de interação, de *linguagem em uso*. Por outro lado, reconhecemos, também, a existência de abordagens que, nem sempre, notadamente, assim, estiveram centradas, haja vista que, muitas vezes, a AL, PAL ou PAL/S esteve (e ainda está) centrada em aspectos sistêmicos e/ou descontextualizados de sua natureza social discursiva

Finalizamos esta última seção, referente ao capítulo 4, ressaltando as palavras de Acosta Pereira (2022):

PAL/S é uma escolha política: nossas escolhas são sempre políticas. A ciência é política. A educação é política. A linguagem é política. Optar entre ‘análise gramatical’ e ‘análise linguística/semiótica’ é uma escolha política, pois envolve decisões politicamente engendradas: qual a concepção de linguagem que baliza o trabalho didático-pedagógico? Qual a orientação de língua que referencia o trabalho didático-pedagógico – língua-sistema ou língua-discurso? Qual a compreensão que se tem do trabalho com a língua na escola – uma visão sistêmica e tradicional ou uma visão da língua na vida social? Várias são as questões que orientam o trabalho didático-pedagógico na escola e todas elas (sem exceção) são decisões políticas (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 83).

À luz dessas considerações, entendemos que os discursos sobre AL, PAL, PAL/S materializados nas produções científicas brasileiras – dissertações e teses – analisadas neste estudo refletem e refratam engendramentos discursivos no escopo das Universidades Federais e Estaduais e regiões do Brasil. Neste sentido, nosso olhar, voltado para nosso objeto de análise, compreende-o como desvelador dos discursos entretecidos sobre AL, PAL, PAL/S ao longo das décadas que iniciam-se a partir dos referenciais fundantes, dos documentos políticos educacionais e demais perspectivas teórico-metodológicas circundantes sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil. Cientes da existência desse entrelaçamento de vozes (não sem embate), o próximo capítulo apresenta os resultados de nossa investigação; nele, apresentamos a cartografia das pesquisas geradas a partir das buscas nos Bancos de Dados – BDTD e BTB – e os discursos engendrados nas pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S, no Brasil.

5 NOSSOS RESULTADOS

Este capítulo, está constituído de três seções: na seção 5.1, a Análise Bibliométrica da pesquisa é apresentada, bem como a cartografia dos resultados; na seção 5.2, a Análise discursiva do *corpus* é explicitada e desvela a ascendência do discurso sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil; na seção 5.3, a Análise discursiva das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S é apresentada, desvelando os matizes ideológico-valorativos que as engendram e alicerçam.

Sendo, assim, apresentamos os resultados alcançados a partir dos procedimentos de busca, geração de dados e análise do *corpus* da pesquisa: as dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S produzidas, no Brasil, no período de 1998 a 2021. Para a geração e análise dos dados, focalizamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Bibliométrica (AB), da Análise Dialógica do Discurso (ADD) e da Triangulação. Sendo assim, estão expostos, no referido capítulo, os resultados da bibliometria e da análise discursiva, procedimentos perpassados pela Triangulação, bem como os dados gerados – o *corpus* da pesquisa, conforme explicitado no capítulo 3. A AB foi utilizada como recurso metodológico de sistematização quantitativa do conjunto de dados gerados a partir do levantamento de dissertações e teses – o *objeto de pesquisa* – nos Bancos de Dados (BDTD e BTD) – o *universo de pesquisa* – e possibilitou a constituição dos resultados, isto é, a cartografia de pesquisas – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC, produzidas entre 1998 a 2021, no Brasil. Posteriormente, a ADD constitui-se em procedimento analítico interpretativo dos discursos entretecidos nas referidas pesquisas. A Triangulação, por sua vez, como etapa de integração metodológica, etapa articuladora, que considera a dimensão equilibrada e não dicotômica entre o quantitativo e o qualitativo (CÉSAR, SILVA e BICALHO, 2016, p. 153), complementou e completou o percurso analítico de análise do *corpus* e constituição dos resultados, uma vez que promoveu a articulação dos dados/resultados gerados (quantitativos e qualitativos), possibilitando um movimento de interpretação dos respectivos dados/resultados, em outros termos, um movimento de pesquisa “quali-quanti” (CÉSAR; SILVA; BICALHO, 2016).

Diante dessas premissas, de ordem teórico-metodológica, o presente capítulo apresenta, portanto, o *conjunto de dados gerados, o corpus da pesquisa e os resultados quantitativos* de pesquisas – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S produzidas no período delimitado para esta tese. Além disso, como tais pesquisas são também reveladoras de

engendramentos discursivos, matizes ideológicos-valorativos, o presente capítulo apresenta também *resultados qualitativos* a partir de uma análise discursiva, de base dialógica, acerca desses engendramentos.

Sendo assim, a seção 5.1, apresenta a cartografia das pesquisas – dissertações e teses – produzidas em instituições públicas brasileiras sobre AL, PAL, PAL/S pós-PCN e pós-BNCC no período de 1998 a 2021, e, na seção 5.2, uma análise dos discursos engendrados nas respectivas produções científicas brasileiras, ambos procedimentos analíticos perpassados por um movimento de triangulação, que possibilitou a articulação dos métodos, atribuindo a eles igual relevância.

5.1 ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA: AS PESQUISAS SOBRE AL, PAL, PAL/S NO BRASIL – CARTOGRAFIA DOS BANCOS DE DADOS

Focalizamos os pressupostos metodológicos na Análise Bibliométrica (AB) mobilizando, para a análise dos dados, algumas considerações especificamente centradas em Alvarado (1984), Araújo (2006) Hayashi (2012), Quevedo-Silva *et al* (2016), cujas bases teórico-metodológicas foram explicitadas no capítulo 3 (seção 3.1). Sob esse viés, a AB consistiu em recurso essencial de sistematização dos dados gerados, pois, a partir do acesso aos Bancos de Dados institucionais brasileiros (BDTD e BTD) foi possível realizar o levantamento de dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S produzidas no Brasil, pós-PCN e pós-BNCC, no período entre 1998 a 2021, circunscritas nas áreas de Linguística, LA e de Educação, e, assim, constituir uma cartografia dos resultados alcançados: o quantitativo de pesquisas no país, de programas e universidades brasileiras envolvidas nessa produção científica, assim como, realizar uma “leitura desses dados” conforme aponta Araújo (2006, p. 25) acerca da bibliometria e especificado nesta tese no capítulo 3, uma abordagem distanciada do “projeto positivista de ciência” (ARAÚJO, 2006, p. 26).

Nesse viés, a primeira etapa denominada de “Pré-análise”, conforme descrição sumarizada no Quadro 1 (capítulo 2), que se refere à etapa de reconhecimento, seleção *do* e acesso *ao* universo de pesquisa, os *Bancos de Dados* institucionais brasileiros (BDTD e BTD), possibilitou a identificação de peculiaridades distintas entre os referidos *Bancos*. Em síntese, destacamos o fato de que para a BDTD não há obrigatoriedade no depósito dos trabalhos após

defesa e aprovação, ao contrário da BTD, para a qual, o depósito é obrigatório. Essa distinção acarreta a existência de trabalhos distintos entre as Plataformas, mas também, de trabalhos repetidos entre elas, alguns destes contendo o nome do autor registrado de modo diferente; por vezes, com o sobrenome citado de forma divergente ou em posição diferente. Além disso, as Plataformas apresentam também divergências em relação à data de defesa de alguns trabalhos. Tais fatos demandaram o estabelecimento de estratégias específicas de busca, geração e organização dos dados para cada Banco de Dados, assim como, a realização de repetidas leituras para conferência e filtro dos dados gerados, de modo a eliminar incongruências e repetições.

Essas estratégias tinham como objetivo resultar em uma sistematização fidedigna do conjunto de dados gerados nessa etapa de geração do *corpus* da pesquisa, constituição dos *Quadros descritivos* (Apêndices), assim como, a efetiva e posterior elaboração dos *Gráficos* ilustrativos dos resultados a partir dos respectivos *Quadros descritivos*.

Destacamos ainda que os referidos Bancos de Dados (BDTD e BTD) diferem-se no modo de apresentação dos trabalhos – dissertações e teses – em suas Plataformas, assim como na forma de acesso a esses trabalhos.

Na BDTD, é possível, já na primeira página da Plataforma definir período temporal, realizar uma “Busca Avançada” ou “Busca” e selecionar as seguintes opções de refinamento: “Todos os campos”; “Título”; “Autor”; “Assunto”. Após essas escolhas iniciais, a Plataforma disponibiliza os trabalhos, e, neste momento, é possível inserir outros filtros. Em nosso estudo, para esta Plataforma, estabelecemos como critérios filtrar trabalhos nas seguintes opções de refinamento disponibilizados pela Plataforma: “Todos os Campos” e Título” a partir da inserção dos “termos de busca” previamente definidos: **AL**, **PAL**, **PAL/S**³⁸; além disso, aplicamos também o filtro por “áreas de conhecimento”: Linguística, Linguística Aplicada e Educação, e, por data de defesa, considerando o recorte temporal (1998 a 2021) previamente delimitados em nosso estudo.

Na BTD, o acesso inicial aos trabalhos é feito após a inserção do “termo de busca”. Após essa inserção, uma nova página se abre e, nela, outras opções de filtragem são disponibilizadas pela Plataforma. Para este banco de dados, selecionamos os mesmos filtros de acesso à BDTD: por áreas de conhecimento e período temporal, porém, na BTD, não há opções

³⁸ Esses termos de busca, assim como os demais critérios (ações e encaminhamentos) previamente definidos, encontram-se sinteticamente delineados no Quadro 1, seção 2.2, capítulo 2.

de buscas por refinamento – “Todos os campos”; “Título”; “Autor”; “Assunto” – como havia na BDTD. Além disso, ao inserirmos os “termos de busca” previamente definidos para nossa busca: **AL, PAL e PAL/S**, a Plataforma disponibilizou para os termos PAL e PAL/S, apenas dissertações e teses posteriores ao ano de 2009, e, para o termo AL, somente trabalhos anteriores a 2009. Em razão disso, foi necessário empreender uma outra estratégia para a geração dos dados nesta Plataforma, a qual será especificada quando tratarmos da geração de dados na BTD, mais à diante.

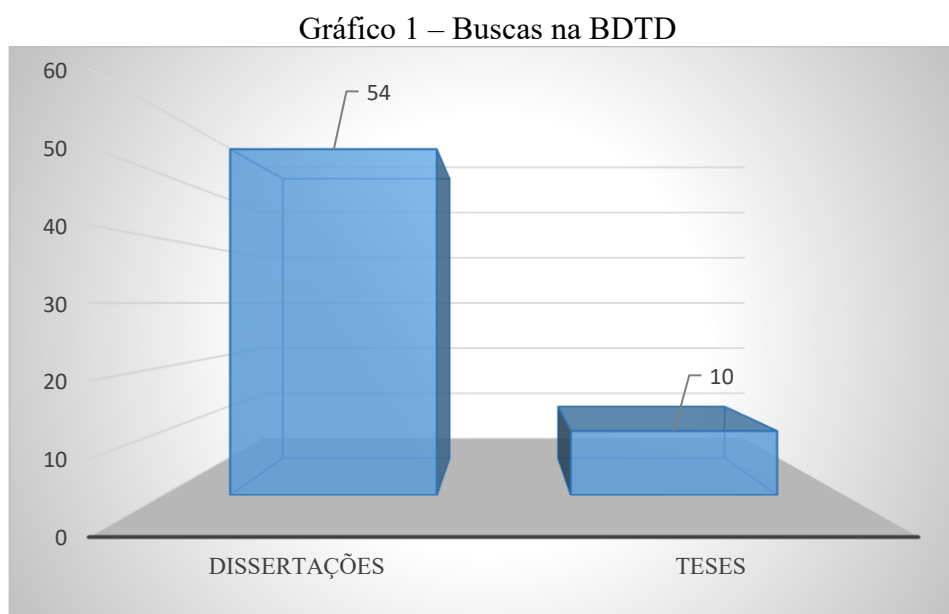
Considerando as peculiaridades identificadas entre as Plataformas, decidimos iniciar a etapa de busca e geração dos dados, acessando e selecionando, primeiramente, as pesquisas – dissertações e teses – na BDTD.

Para o acesso aos trabalhos na BDTD, nos reportamos à ferramenta “buscar” e, nela, inserimos sequencialmente nossos “termos de busca”: AL, PAL e PAL/S nas seguintes opções de refinamento: “Todos os campos” e “Título”; além disso, selecionamos, também, o período de defesa e as áreas de conhecimento previamente definidos e explicitados nos parágrafos anteriores.

Convém esclarecer que os termos de busca AL, PAL e PAL/S foram inseridos entre aspas nessa etapa de busca e geração de dados, pois, sem elas, ambas as Plataformas disponibilizavam numerosos trabalhos e não compatíveis com as áreas delimitadas: Linguística, LA e Educação. Durante essa etapa denominada de “Pré-análise”, conforme síntese no Quadro 1 (capítulo 2), foi realizado um exame superficial, uma leitura geral dos títulos e resumos dos trabalhos, visando a geração de dados e, portanto, a sistematização das pesquisas disponibilizados pela Plataforma BDTD. Para cada termo de busca inserido na Plataforma AL, PAL e PAL/S, foram constituídas listas específicas em arquivos no formato Word, com o intuito de armazenamento descritivo dos dados gerados para posterior conferência, filtro e compilação. Após a geração desses primeiros dados, foram realizadas repetidas leituras de cada listagem constituída, visando identificar e filtrar trabalhos repetidos ou não compatíveis com os critérios previamente definidos para este estudo, conferir autorias (nomes, sobrenomes) e anos de defesa. Após essa conferência foi constituída uma listagem única, também no formato Word, a qual consiste no resultado das buscas à BDTD – **Apêndice A**.

Essa listagem única (Apêndice A) possibilitou a sistematização e visualização dos trabalhos – dissertações e teses – gerados na etapa de buscas na BDTD, assim como permitiu o

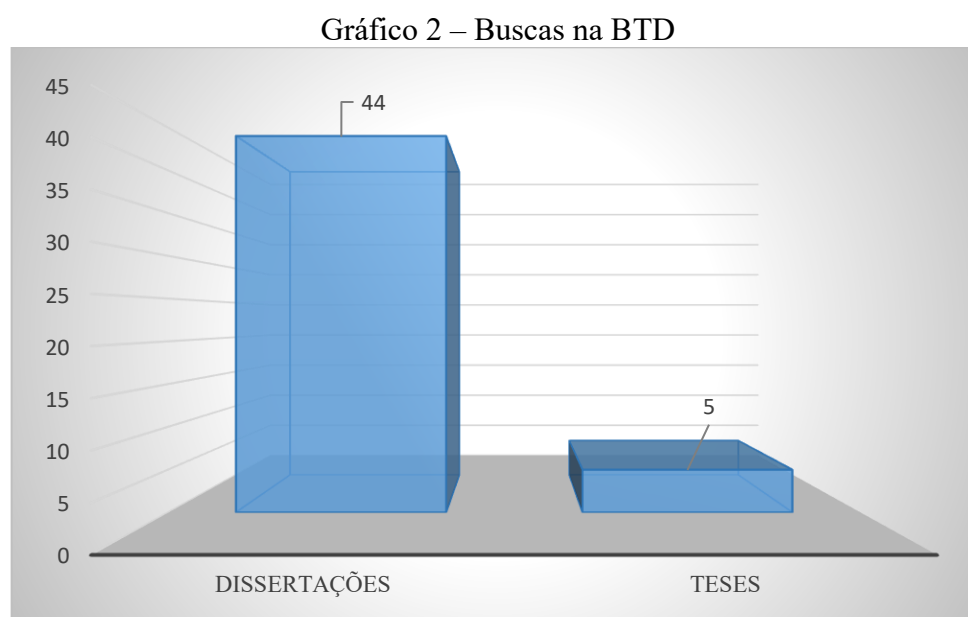
alcance do quantitativo total de trabalhos produzidos no período delimitado (1998 a 2021) e disponibilizados pela BDTD. Em suma, ao final dessa etapa analítica, o resultado quantitativo foi de 64 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, conforme descrito no **Gráfico 1**:



Fonte: elaborado pela autora

Após a constituição desse primeiro quantitativo de trabalhos – dissertações e teses – referentes à BDTD, efetivamos a busca na BTD, porém, o modo de disponibilização dos trabalhos nesta Plataforma demandou um levantamento de trabalhos em duas etapas, tendo em vista que, ao inserirmos os termos de busca previamente definidos PAL/S e PAL, a Plataforma disponibilizou somente trabalhos posteriores ao ano de 2009 e, ao inserirmos o termo de busca AL, a Plataforma disponibilizou somente trabalhos a partir de 1998. Sendo assim, com vistas a visualizar o total de trabalhos do período delimitado para este estudo (1998 a 2021), selecionamos todas as dissertações e teses disponibilizadas e criamos listas específicas em arquivos no formato Word. Assim, nessa etapa de levantamento de dados, foram elaboradas duas listagens: uma listagem contendo o elenco de trabalhos produzidos de 1998 a 2009 e outra listagem contendo o elenco de trabalhos produzidos de 2009 a 2021. Além disso, uma vez que neste banco de dados não há opções de refinamento de busca por “Título” ou por “Todos os

campos”, como havia na BDTD, efetivamos um *exame superficial*³⁹ de todos os títulos disponibilizados nos respectivos períodos e, assim, foi possível identificar e selecionar os trabalhos nos quais os termos AL, PAL e PAL/S estavam presentes. Em seguida, agrupamos o total de trabalhos dos diferentes períodos, visando a realização de conferência e eliminação de trabalhos duplicados ou não compatíveis com os critérios estabelecidos (Quadro 1, seção 2.2; capítulo 2), assim como, também, para conferir autorias (nomes, sobrenomes) e datas de defesa. Essa ação teve como objetivo compilar os dados e constituir uma listagem única referente ao total de trabalhos disponibilizados pela BTB no período considerado para nosso estudo (1998 a 2021) – **Apêndice B**. Essa listagem única configura-se, assim, na descrição do resultado das buscas à BTB, a qual possibilitou o alcance do quantitativo de trabalhos produzidos no período delimitado para este estudo. Em suma, ao final desse percurso analítico, o resultado quantitativo foi de 49 trabalhos distribuídos entre dissertações e teses, conforme descrito no **Gráfico 2**:



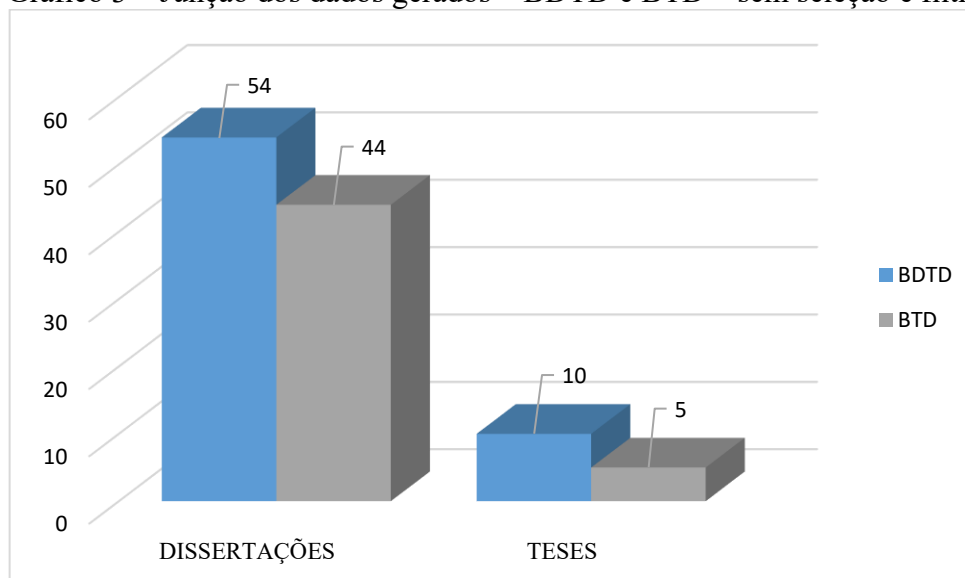
Fonte: elaborado pela autora

Após a etapa de buscas em cada base de dados – BDTD e BTB – foi realizada a junção (sem seleção e filtro) dos dados gerados em cada Base de Dados. Essa ação de *mero*

³⁹ *Exame superficial* refere-se à uma ação de leitura global e geral para exame (*skimming*) dos termos de busca. Essa ação faz parte da etapa de Pré-análise, descrita no quadro 1, capítulo 2.

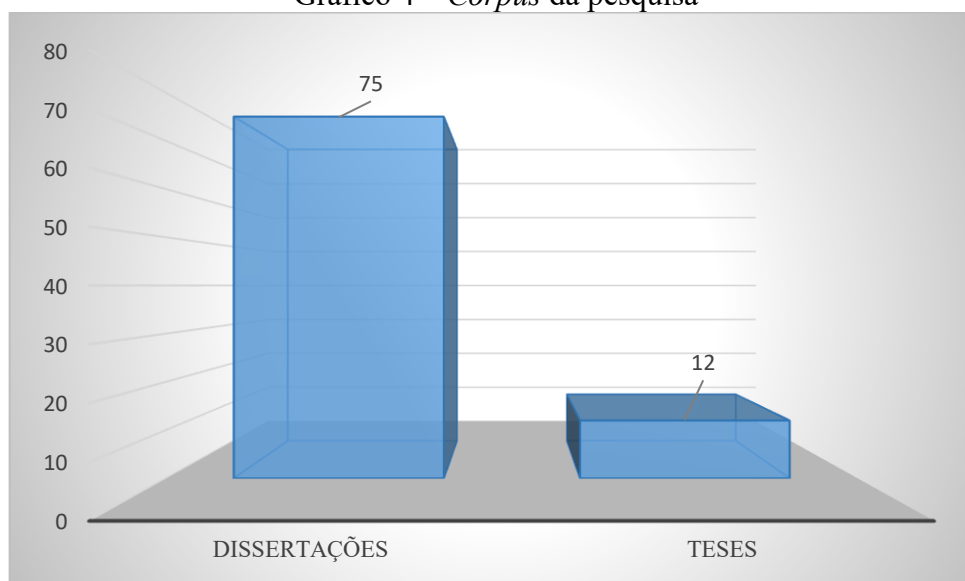
agrupamento resultou em um total de 113 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, conforme ilustra o **Gráfico 3**.

Gráfico 3 – Junção dos dados gerados – BDTD e BTB – sem seleção e filtro



Fonte: elaborado pela autora

Convém destacar, no entanto, que havia duplicata de trabalhos nas duas Bases de Dados (BDTD e BTB); desse modo, para constituição do *corpus* da pesquisa, foi necessária uma nova “pré-análise” para seleção e filtro dos dados gerados, exclusão de trabalhos repetidos, bem como divergentes dos critérios pré-estabelecidos; uma ação de (re)leitura de títulos e de resumos, especialmente quando, alguns trabalhos, não apresentavam os termos AL, PAL ou PAL/S diretamente em seus títulos. Esse procedimento de *refinamento de dados* (seleção e filtro) possibilitou a constituição de um quadro único – Apêndice AB – o qual consiste no total de trabalhos constituinte do *corpus* da pesquisa: 87 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, conforme denota o **Gráfico 4**:

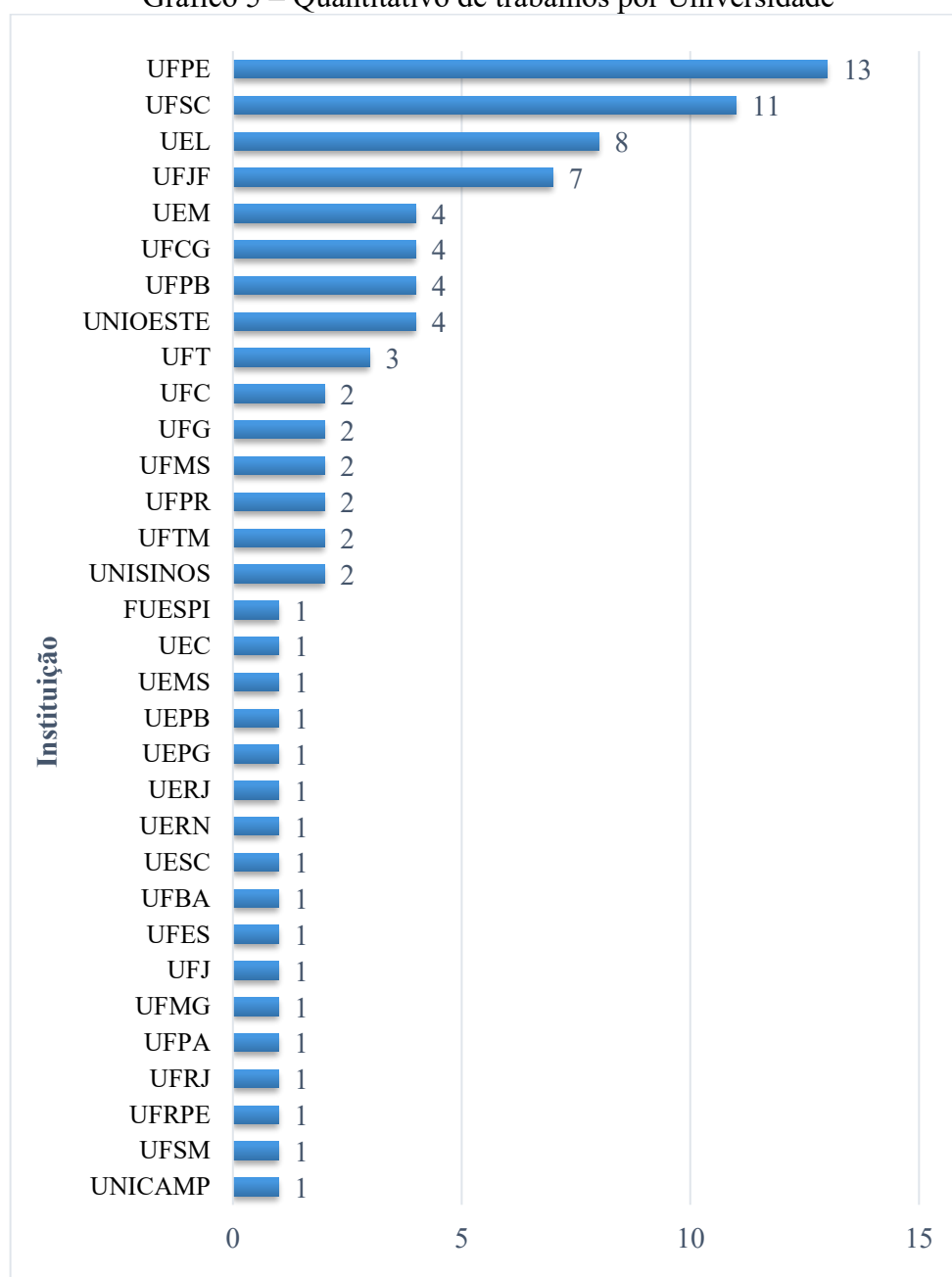
Gráfico 4 – *Corpus* da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora

Importante esclarecer que nesta etapa de constituição do *corpus* da pesquisa, foram necessárias repetidas leituras para conferência e filtro, tendo em vista o fato de os Bancos de Dados possuírem características distintas e disponibilizarem trabalhos duplicados. Em razão dessas peculiaridades, embora as *ações e encaminhamentos* sumarizados no Quadro 1 (capítulo 2) tenham sido similares para cada etapa da “Trajetória analítica”, estratégias específicas de busca, acesso, organização e compilação dos dados se fizeram necessárias para cada Banco de Dados, conforme explicitado anteriormente, com vistas a alcançar os resultados esperados para cada etapa analítica (pré-análise e análise) e gerar o *corpus* da pesquisa.

Por sua vez, a partir da constituição do *corpus* da pesquisa foi possível mensurar o *quantitativo de universidades envolvidas* na produção científica das dissertações e teses – constituintes do *corpus* do presente estudo – sobre AL, PAL e PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, assim como o *quantitativo de trabalhos produzidos*, constituindo, assim, uma cartografia dos resultados. São 32 instituições federais e estaduais envolvidas na produção científica no período delimitado (1998 a 2021). O **Gráfico 5** aponta este quantitativo:

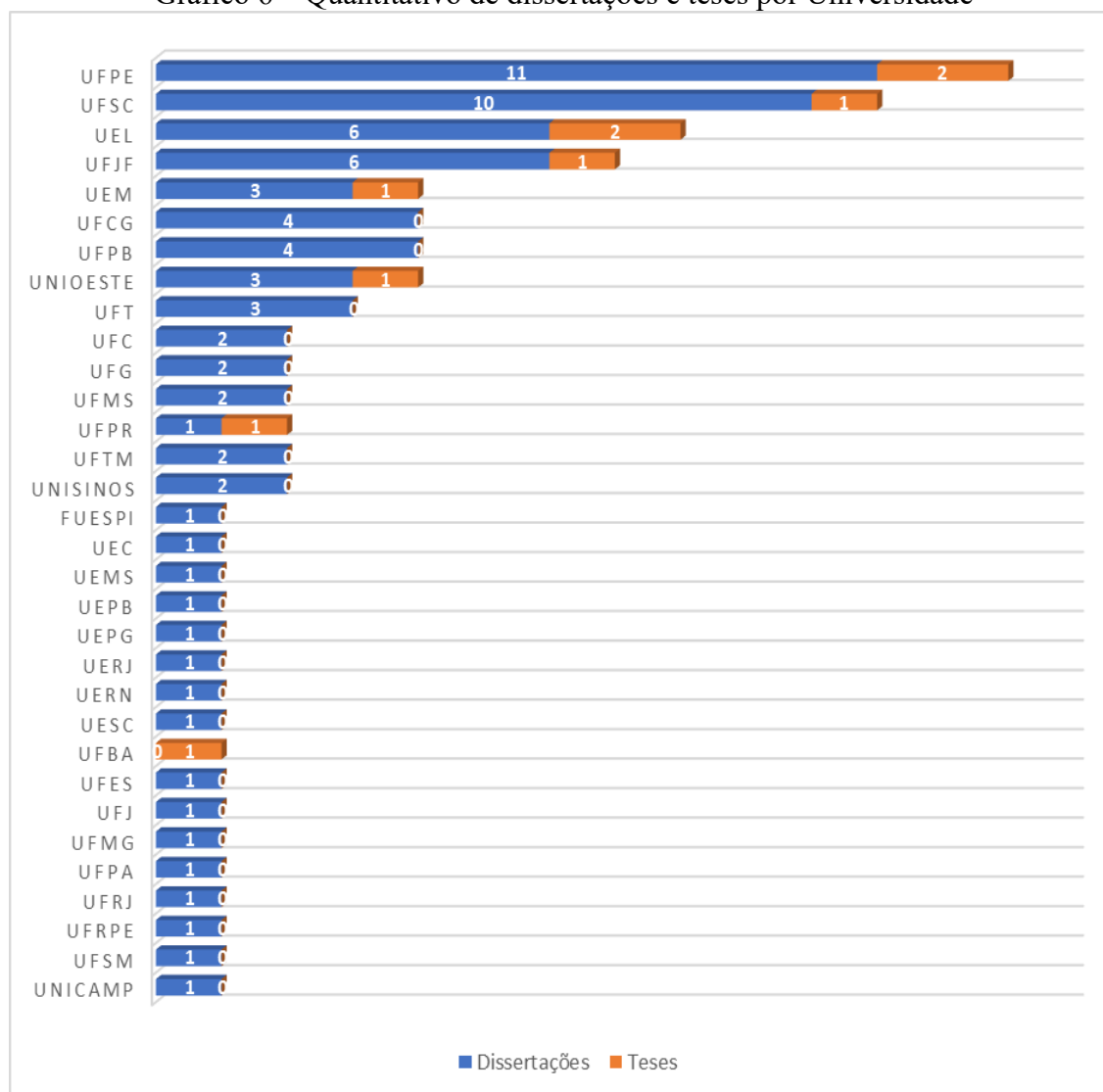
Gráfico 5 – Quantitativo de trabalhos por Universidade



Fonte: elaborado pela autora

É possível observar (Gráfico 5) que quatro universidades se destacam por apresentar um número maior de trabalhos no período considerado: UFPE (13), UFSC (11), UEL (8) e UFJF (7). As demais universidades apresentam quantitativos de produção menores. Além disso, foi possível, também, identificar e quantificar o número de dissertações e teses produzidas nas universidades brasileiras envolvidas. O **Gráfico 6** apresenta esse quantitativo:

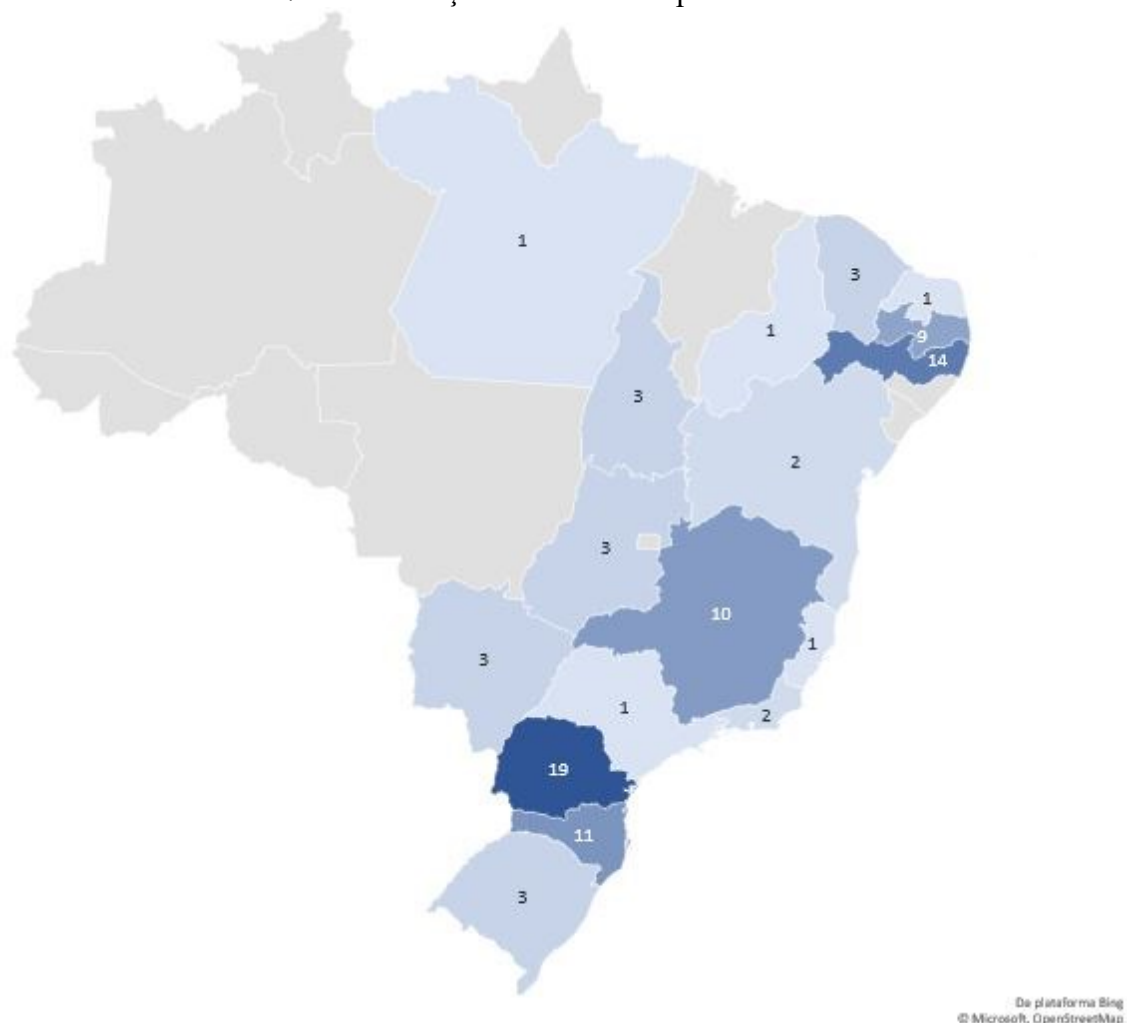
Gráfico 6 – Quantitativo de dissertações e teses por Universidade



Fonte: elaborado pela autora

A partir da visualização do quantitativo de trabalhos (dissertações e teses) produzidos nas referidas instituições públicas brasileiras foi possível mensurar o número de trabalhos produzidos nos estados do Brasil – **Apêndice C**. Esse panorama está representado, a seguir, no **Gráfico 7**:

Gráfico 7 – Distribuição dos trabalhos por estados brasileiros



Fonte: elaborado pela autora

A partir desse mapeamento, uma visualização detalhada do cenário de produção de trabalhos sobre PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, por estado brasileiro, torna-se possível, e, por conseguinte, por região brasileira. Cinco estados se destacam com maiores quantitativos de trabalhos no período: Paraná (19), Pernambuco (14), Santa Catarina (11), Minas Gerais (10) e Paraíba (9), seguidos dos demais estados com menores quantitativos: Ceará (3), Tocantins (3), Mato Grosso do Sul (3), Goiás (3), Rio Grande do Sul (3), Rio de Janeiro (2), Piauí (1), Bahia (2), Rio Grande do Norte (1), Espírito Santo (1), Pará (1) e São Paulo (1). Os estados sem marcações, são aqueles que não apresentaram nenhuma produção no período considerado. Fica evidente a existência de diferentes quantitativos de produção entre os estados; alguns, apresentam quantitativos de produção relevantes, contribuindo para o expressivo

percentual de sua região; outros, no entanto, tiveram produtividades pouco expressivas ou nenhuma produção no período.

Esse movimento analítico possibilitou, por sua vez, a quantificação e representação cartográfica de trabalhos por região do Brasil. As cinco regiões brasileiras estão envolvidas na produção de trabalhos sobre PAL/S, porém com quantitativos distintos, conforme ilustra o **Gráfico 8**:

Gráfico 8 – Distribuição dos trabalhos por região brasileira



Fonte: elaborado pela autora

É possível visualizar que as regiões Sul (38%) e Nordeste (34,5%) apresentam índices superiores de publicações, se comparadas às regiões Sudeste (16%), Norte (4,5%) e Centro-Oeste (7%), cujos índices de produção são menores.

Além disso, com o intuito de compreender o cenário de produção de trabalhos sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, no período considerado (1998 a 2021) e, visando possibilitar uma visualização geral e sintética desse cenário, constituímos um Quadro

síntese (Quadro 6) do número de trabalhos desenvolvidos por Região, Estado e Instituição, conforme identificado e representado nos gráficos anteriores (Gráficos 5, 6, 7 e 8):

Quadro 6 – Quantitativo de trabalhos por região, estado e instituição

Região	Estado	Instituição	Quantidade	Total	Percentual
Sul	SC	UFSC	11	33	38%
	PR	UEL	8		
	PR	UEM	4		
	PR	UNIOESTE	4		
	PR	UFPR	2		
	PR	UEPG	1		
	RS	UNISINOS	2		
	RS	UFSM	1		
Nordeste	PE	UFPE	13	30	34,5
	PE	UFRPE	1		
	PB	UFPB	4		
	PB	UFCG	4		
	PB	UEPB	1		
	CE	UFC	2		
	CE	UEC	1		
	PI	FUESPI	1		
	RN	UERN	1		
	BA	UFBA	1		
	BA	UESC	1		
Sudeste	MG	UFJF	7	14	16%
	MG	UFTM	2		
	MG	UFMG	1		
	RJ	UFRJ	1		
	RJ	UERJ	1		
	ES	UFES	1		
	SP	UNICAMP	1		
Centro-Oeste	MS	UFMS	2	6	7%
	MS	UEMS	1		
	GO	UFG	2		
	GO	UFJ	1		
Norte	TO	UFT	3	4	4,5%
	PA	UFPA	1		

Fonte: elaborado pela autora

Esse movimento analítico sintético possibilitou a percepção de que, algumas universidades, embora possuam maiores quantitativos de produção (Gráfico 5 e 6), não são, sozinhas, responsáveis pelo percentual total de produção de seu estado ou região. Como podemos observar, na região Sul, por exemplo, onde está concentrado o maior percentual de produção, de 38% (Gráfico 8), o número total de trabalhos produzidos em Santa Catarina (11) e no Paraná (19), destacam-se, (Gráfico 7). Notadamente, em Santa Catarina, a UFSC possui o maior número de produção (11) de seu estado e região, no período considerado, no entanto, contribuem também para o quantitativo elevado da região Sul (33 produções), as universidades do estado do Paraná, UEL (8), UEM (4), UNIOESTE (4), UFPR (2), UEPG (1), cujo total de produção (19) contribui significativamente para o quantitativo de pesquisas produzidas no estado do Paraná, e para o percentual total elevado (38%) da região.

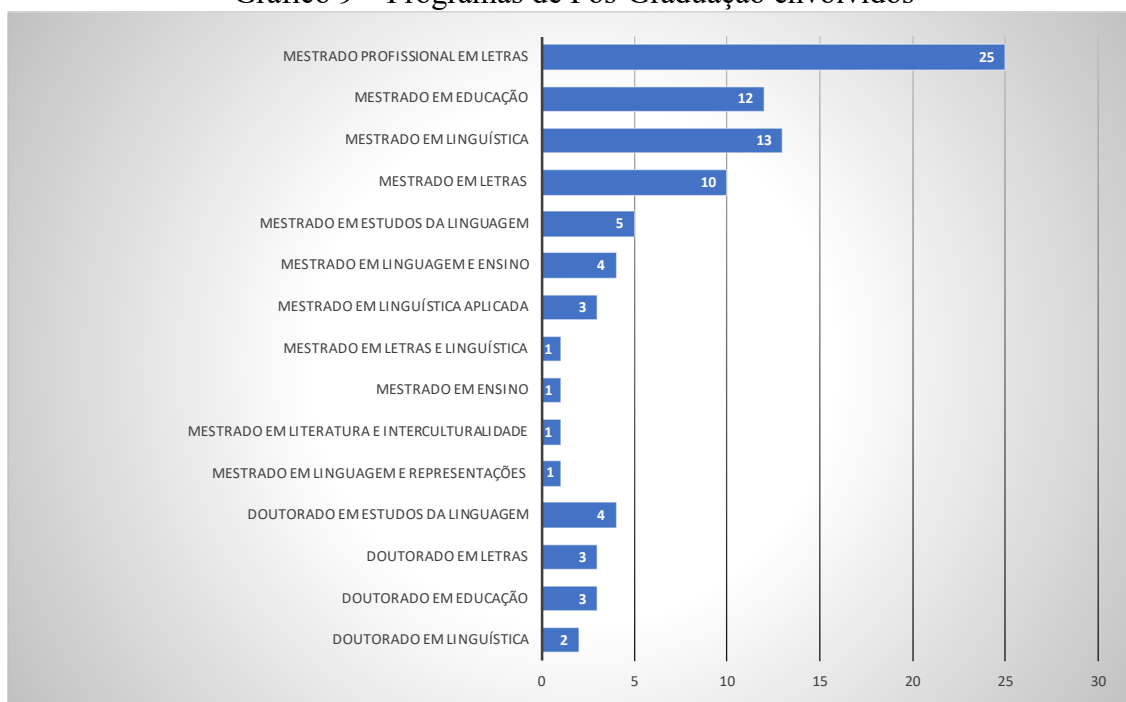
Também podemos observar que, na região Nordeste, o acentuado percentual de produção, de 34,5% (Gráfico 8), deve-se, principalmente, à produção desenvolvida no estado de Pernambuco (14), porém, o número de trabalhos produzidos, especialmente, no estado da Paraíba (9) e, também, no Ceará, neste, em menor número (3), contribui significativamente para o total de produção da referida região, e, embora a UFPE, em Pernambuco, detenha o maior número de produção (13) no período, as universidades da Paraíba, a UFPB (4), a UFCG (4) e a UEPB (1), da mesma região, totalizam, em conjunto, um número significativo de trabalhos (9), contribuindo, assim, para a elevação do percentual total (34,5) da região.

Da mesma forma na região Sudeste, cujo percentual de produção é de 16% (Gráfico 8), observa-se que, Minas Gerais se sobressai em número de produções (10), destacando-se dos demais estados da região, porém, embora a UFJF, em Minas Gerais, detenha o maior número de produções (7), a produção total das demais universidades somam igualmente o mesmo número de trabalhos (7): UFTM (2), UFMG (1), ambas em Minas Gerais, UFRJ (1) e UERJ (1), no Rio de Janeiro, UFES (1), no Espírito Santo, e, UNICAMP (1), em São Paulo, contribuindo para o total geral de produção da região. Por fim, fica evidente que as regiões Centro-Oeste, com um percentual de 7%, e, a região Norte, com percentual de 4,5%, apresentam números de trabalhos menos expressivos em suas universidades durante o período considerado. No Centro-Oeste, duas universidades no estado de Mato Grosso do Sul, a UFMS (2) e a UEMS (1), e, no estado de Goiás, a UFG (2) e a UFJ (1), produzem no período. No Norte, a UFT (3), em Tocantins, e a UFPA (1), no Pará, também apresentam produção mínima no período.

Esse cenário de produção nos referidos estados brasileiros nos conduz a pensar nas políticas de estado e sobre o impacto dessas políticas nos Programas de Pós-Graduação das universidades envolvidas. Embora não seja o objetivo de nossa tese, o fato de o Paraná (19), Pernambuco (14), Santa Catarina (11), Minas Gerais (10) e Paraíba (9) apresentarem números de trabalhos sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, mais expressivos em relação aos demais estados, nos remete a refletir que reverberações dessas políticas possam estar (e estejam) presentes nas políticas pedagógicas dos Programas de Pós-Graduação das universidades pertencentes aos referidos estados; não somente na inserção de linhas de pesquisas, grupos de pesquisas e projetos em Programas de Pós-graduação, como, também, na formação inicial com a inserção de componentes curriculares na licenciatura em Letras (como demonstra Raupp; Acosta Pereira, 2022). Ademais, é possível, em estudo futuro, verificar as reverberações dessa inserção em políticas públicas educacionais voltadas à Educação Básica nesses estados, como, por exemplo, orientações sobre AL, PAL, PAL/S em documentos parametrizadores/propostas curriculares da Educação Básica nessas regiões.

Por sua vez, essa problematização nos instigou a pensar no movimento de produção de trabalhos nos Programas de Pós-Graduações brasileiros, e, por conseguinte, nas universidades onde estes Programas estão lotados/inseridos. Em razão disso, realizamos a quantificação do número de Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) envolvidos na produção das dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, constituintes do *corpus* de pesquisa, bem como o número de trabalhos produzidos nestes Programas durante o período delimitado (1998 a 2021). A seguir, apresentamos esse panorama nos Mestrados e Doutorados envolvidos:

Gráfico 9 – Programas de Pós-Graduação envolvidos



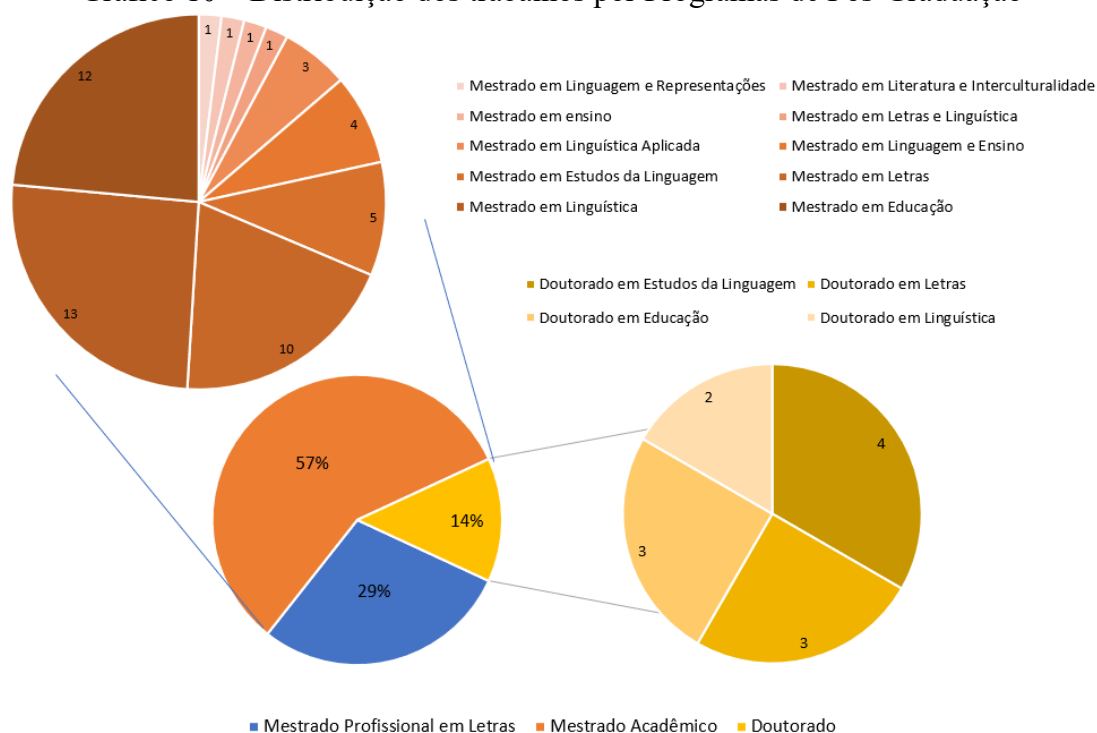
Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 9 possibilita observarmos a existência de um quantitativo de trabalhos bastante significativo nos Programas de Mestrado Profissional em Letras, assim como, um número expressivo de trabalhos nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Linguística, Letras e Estudos da Linguagem, panorama que põe em evidência, o fato de, no período de estudo considerado (1998 a 2021), existir *um movimento expressivo* de produção de trabalhos – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Linguística (15), Educação (15), Letras (13), Estudos da Linguagem (8) e que essa produtividade se intensifica nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Letras (25). Essa informação é interessante na medida em que revela uma acentuada produtividade de pesquisas – dissertações – sobre PAL/S em um Programa de formação profissional específica que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental. Outro fator interessante é que, considerando a existência recente dos Programas de Pós-Graduação Profissional⁴⁰ no Brasil, podemos atestar,

⁴⁰ O PROFLETRAS teve início em 2013. É um curso de pós-graduação stricto sensu que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas brasileiras no âmbito da UAB e é coordenado pela UFRN. O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação de professores do ensino fundamental no

por conseguinte, que a ascensão na produção das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no contexto brasileiro também é recente. Essa quantificação distributiva segue ilustrada no Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 10 – Distribuição dos trabalhos por Programas de Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora

Os resultados alcançados nesta etapa analítica tornam evidente que, no período (1998 a 2021) considerado, o interesse sobre PAL/S circunda com mais intensidade o Mestrado Profissional em Letras (Gráficos 9 e 10), haja vista o número de pesquisas produzidas neste Programa, mas evidencia, também, uma produtividade latente nos Programas de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Linguística, Educação, Letras e Estudos da Linguagem (Gráficos 9 e 10), fato que justifica o número de trabalhos produzidos nas universidades que ofertam os referidos Programas (Gráficos 5 e 6). A seguir, apresentamos a configuração distributiva de Programas de Pós-Graduação por universidade envolvida na produção do período e anos de produção:

Quadro 7 – Quantitativo de trabalhos por Programa de pós-graduação e universidade

Programa	Instituição	Nº Trabalhos – D(Dissertação) T(Tese)
M. Profissional em Letras	FUESPI	1D (2017)
M. Profissional em Letras	UEC	1D (2021)
M. Profissional em Letras	UEM	1D (2015)
M. Profissional em Letras	UEMS	1D (2018)
M. Profissional em Letras	UERJ	1D (2018)
M. Profissional em Letras	UFC	2D (2015,2021)
M. Profissional em Letras	UFJF	6D (2015,2015,2016,2018,2020,2021)
M. Profissional em Letras	UFPA	1D (2016)
M. Profissional em Letras	UFRJ	1D (2016)
M. Profissional em Letras	UFSC	5D (2016,2016,2018,2019,2019)
M. Profissional em Letras	UFT	2D (2015,2018)
M. Profissional em Letras	UFTM	2D (2016,2018)
M. Profissional em Letras	UNIOESTE	1D (2016)
D. em Educação	UFBA	1T (2015)
M. em Educação	UFG	1D (2017)
M. em Educação	UFJ	1D (2021)
M. em Educação	UFPE	9D (2002,2006,2009,2010,2013,2013,2014,2016,2017)
D. em Educação	UFPE	2T (2008,2016)
M. em Educação	UEPG	1D (2005)
M. em Estudos da Linguagem	UEL	4D (2007,2008,2008,2008)
D. em Estudos da Linguagem	UEL	4T (2009,2011,2012,2014)
M. em Estudos da Linguagem	UFMS	1D (2013)
M. em Linguística	UFES	1D (2016)
D. em Linguística	UFJF	1T (2020)
M. em Linguística	UFMG	1D (2015)
M. em Linguística	UFPB	4D (2013,2014,2015,2016)
M. em Linguística	UFPE	1D (2009)
M. em Linguística	UFSC	5D (2005,2017,2017,2019,2019)
D. em Linguística	UFSC	1T (2020)
M. em Linguística	UNISINOS	1D (2014)
M. em Linguagem e Ensino	UFCG	4D (2007,2014,2015,2021)
M. em Letras	UEM	2D (2014,2016)

D. em Letras	UEM	1T (2017)
M. em Letras	UFMS	1D (2007)
M. em Letras	UFPE	1D (2010)
M. em Letras	UFPR	1D (2020)
D. em Letras	UFPR	1T (2015)
M. em Letras	UFRPE	1D (2018)
M. em Letras	UFSM	1D (2021)
M. em Letras	UFT	1D (2021)
M. em Letras	UNIOESTE	2D (2018,2020)
D. em Letras	UNIOESTE	1T (2015)
M. em Linguística Aplicada	UNISINOS	2D (2007,2009)
M. em Letras e Linguística	UFG	1D (2018)
M. em Ensino	UERN	1D (2018)
M. em Literatura e Interculturalidade	UEPB	1D (2016)
M. em Linguagem e Representações	UESC	1D (2013)

Fonte: elaborado pela autora

O movimento analítico realizado até aqui possibilita perceber que os Programas de Pós-graduação com maiores quantitativos de trabalhos estão inseridos nas universidades que, por sua vez, proporcionalmente, também possuem maiores quantitativos de trabalhos produzidos no período (Gráficos 5 e 6), conforme destacamos no Quadro 7. Há, notadamente, um desenvolvimento de pesquisas – dissertações e teses – sobre PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil, no período de 1998 a 2021, em diversas regiões, estados e instituições brasileiras, porém, em quantitativos diferenciados e em diferentes períodos de anos (Gráfico 11, a seguir). A partir da identificação das datas de produção/defesa dos trabalhos – **Apêndice D**, percebemos uma *periodicidade de produção*, em geral, *diferenciada* entre as universidades e em diferentes períodos de anos. Não há uma produção *contínua*, ano a ano, mas, *descontínua*; porém, em determinados períodos, visualizamos uma *relativa regularidade de produção*, e, até mesmo, uma *ascensão produtiva* de trabalhos.

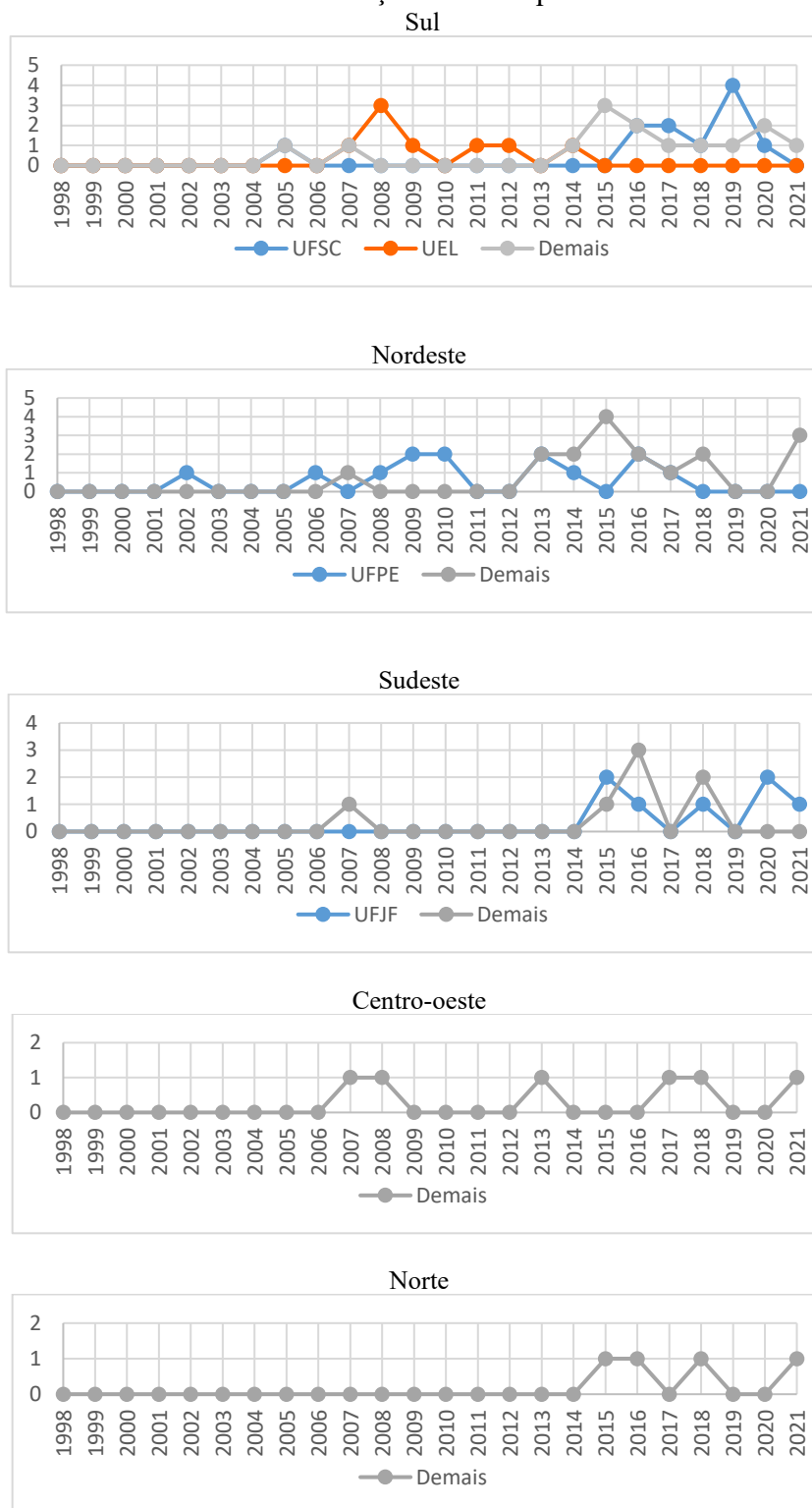
Observamos ainda que, após o ano de implementação do PROLETRAS no Brasil, em 2013, há um aumento na produção de trabalhos – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S, especialmente de dissertações, e essa produção ascende, especialmente, nos Programas de

Mestrado Profissional em Letras, nos Programas de Pós-Graduação em Linguística, Educação, Letras e Estudos da Linguagem das universidades cujo número expressivo de trabalhos produzidos elevou o percentual de produção de seu estado e de sua região, conforme exposto nos gráficos anteriores (Gráficos 5, 6, 7 e 8). Esse fato, conforme atestam os quantitativos gerados, justifica o número de trabalhos em destaque produzidos nas universidades – UFSC, UEL, UFPE, UFPB, UFCG, UFJF – onde estes Programas são ofertados.

Há, nitidamente, um movimento de *ascendência discreto* na produção de trabalhos – dissertações e teses – sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil no período delimitado para este estudo, e essa ascendência não se inicia de imediato, após a publicação dos referenciais fundantes, nas décadas de 1990, mas, *lentamente*, e, *discretamente*, a partir do ano de 2002, conforme ilustra o primeiro trabalho (D87/UFPE) integrante do *corpus* da pesquisa (Apêndice AB). Importante mencionar que os PCN (BRASIL, 1998) já haviam sido publicados. Em 2005, há o registro de mais dois trabalhos (D86/UFSC; D85/UEPG), assim como há o registro de trabalhos produzidos ano a ano, e, sequencialmente até o ano de 2021, sem interrupções no Brasil, porém com quantitativos diferentes e periodicidades diferentes em cada universidade. Além disso, existe ainda, o que denominamos de *apagamento* (período sem produção) e *ou esvaziamento* (período com pouquíssima produção), pois em alguns períodos de anos, considerando nosso recorte temporal (1998 a 2021) não há registros de trabalhos (Apêndice D) que versem sobre AL, PAL, PAL/S nos Bancos de Dados institucionais pesquisados, ou, registros mínimos, o que nos remete a reflexões sobre o cenário descrito, embora também este não seja objetivo de nosso estudo. Estranhamente, esse *apagamento* e *ou esvaziamento*, concentra-se entre os anos de 1998 a 2001, 2003 e 2004 (*apagamento*), e entre os anos de 2005 a 2007, 2011 a 2012 (*esvaziamento*).

A visualização desse comportamento temporal, delineamos, sumariamente, no Gráfico 11, salientando as universidades que se destacaram, em razão do número de produções mais elevado, em cada região:

Gráfico 11 – Distribuição da produção no período avaliado (1998 a 2021) agrupada por região e instituição de destaque



Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 11 representa o comportamento anual de produção por região brasileira, considerando-se o recorte temporal delimitado para esta tese (1998 a 2021). Procuramos, a partir do referido gráfico, explicitar a produção anual das universidades que se destacaram em sua região, devido ao número de trabalhos gerados. Desse modo, o Gráfico 11 ilustra que, na região sul, a UFSC (SC) e a UEL (PR), apresentam uma *periodicidade de produção relativamente mais expressiva e constante* em comparação com as *demais* instituições da mesma região. Na UFSC, o primeiro trabalho constituinte do *corpus* da pesquisa é de 2005, e, após extensivo *intervalo sem produção* (2006 a 2015), a produção só é retomada no ano de 2016, seguindo progressivamente até o ano de 2020, em que há a geração de uma tese. Em sua maioria, a produção do período consta de dissertações, geradas nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2019. Em 2019, há um *ápice de produção*, com a geração de quatro dissertações.

Na UEL, o total de 8 trabalhos consta entre os anos de 2007 até 2014, intercalados com dois *intervalos sem produção*, em 2010 e em 2013; em 2008, há um *ápice de produção*, pois foram geradas três dissertações no mesmo ano. Nos anos seguintes, em 2009, 2011, 2012 e 2014, também ocorreu um *ápice de produção*, sendo geradas quatro teses no mesmo ano. É possível observar que a produção da UFSC inicia em 2005, mas há uma *lacuna sem produções* até 2015. Na UEL, a primeira produção data de 2007 e segue periodicamente até 2014, mas, a partir de 2014, não há registros de produção. As demais instituições da região sul, embora tenham um número de produção bem menor em comparação com a UFSC e a UEL, somam, conjuntamente, um total expressivo de 14 trabalhos (11 dissertações e três teses) iniciado em 2005, interrompido após 2007 e retomado ano a ano, especialmente após 2013, contribuindo, assim, como já mencionamos, para o total de produção da região sul (33 trabalhos, 25 dissertações e oito teses) no período avaliado, 1998 a 2021.

O Gráfico 11 também possibilita visualizar que a UFPE (PE), na região nordeste, que se destaca pelo exponencial de produção de 13 trabalhos, tem a primeira dissertação gerada pelos Bancos de Dados em 2002, com *produções não periódicas*, em 2006, 2008, 2009, 2010, depois, retomada em 2013. O último registro é em 2017. Convém destacar que a produção de cada uma das demais instituições da região nordeste, em especial da UFPB e UFCG, apesar de conterem, individualmente, um número de trabalhos menor em comparação com a UFPE, conforme mencionamos anteriormente, conjuntamente, somam um total significativo de 17 trabalhos (16 dissertações e uma tese) desenvolvidos nos anos de 2007 até 2021, contribuindo,

assim, para o destaque de produção (30 trabalhos, 27 dissertações e três teses) da região nordeste.

Na região sudeste, a UFJF (MG) se destaca também pela *relativa regularidade de produção* a partir do início de suas produções, em 2015. O Gráfico 11 aponta que há sete trabalhos gerados a partir de 2015, finalizando no ano de 2021 (ano em que encerram nossas buscas nos Bancos de Dados). Há apenas dois *intervalos sem produção* (2017 e 2019). As demais instituições da mesma região apresentam, conjuntamente, um total de sete trabalhos, gerados nos anos de 2007 até 2018, são dissertações que contribuem para o total de produção da região sudeste (14 trabalhos, 13 dissertações e um tese), assim como ocorreu com as regiões sul e nordeste.

Nas duas regiões Centro-Oeste e Norte, conforme ilustra o Gráfico 11, o total de produção é pouco expressivo (6 e 4 dissertações). Na região Centro-Oeste, o total de produção está distribuído nos anos de 2007 a 2021, com *intervalos sem produção* entre 2009 a 2012, de 2014 a 2016, 2019 a 2020. Na região Norte, o total de produção está distribuído entre os anos de 2015 a 2021, com *intervalos sem produção* em 2017, 2019 a 2020.

Podemos observar, a partir desse comportamento temporal (Gráfico 11), considerando o recorte temporal deste estudo (1998 a 2021), a existência em todo o Brasil de uma *lacuna sem produção (apagamento)* entre os anos de 1998 a 2001 e de 2003 a 2004. Ao menos não há registros nos Bancos de Dados pesquisados⁴¹. Ademais, também fica evidente um período de produção mínima entre os anos de 2005 a 2012.

Em específico, a região Norte mostra a maior *lacuna sem produção*, pois há um intervalo *sem produção* de 20 anos; que se estende de 1998 até 2014, seguido de mais dois *intervalos sem produção*, em 2017 e 2019 a 2020; a região Centro-Oeste e Sudeste vem a seguir, com 18 anos de *lacuna sem produção*; no Sudeste, de 1998 até 2006, de 2008 a 2014, e mais dois *intervalos*, em 2017 e em 2019, e, na região Centro-Oeste, o intervalo ocorre de 1998 até 2006, 2009 a 2012, 2014 a 2016 e de 2019 a 2020; o Nordeste tem um total de 11 anos de *lacuna sem produção*; de 1998 até 2001, 2003 a 2005, 2011 a 2012, 2019 a 2020; e, a região Sul, tem a menor *lacuna sem produção* de 9 anos, de 1998 até 2004, 2006 e 2010. Além disso, também pode ser observada *intensa oscilação no quantitativo de trabalhos produzidos* no

⁴¹ É possível que o trabalho tenha sido defendido, mas não inserido nas Bases de Dados. As próprias Bases esclarecem essa possibilidade.

período avaliado de 1998 a 2021, e, em determinados anos, uma *produção reduzida (esvaziamento)*, como na região Sul de 2005 a 2007, e 2009 a 2013, e, na região Nordeste, em 2002, 2006 a 2008 e 2017, e de 1998 a 2009, desvelando um notório *esvaziamento* ou *apagamento* de pesquisas sobre PAL/S no cenário brasileiro nos respectivos períodos, mas que, a partir de 2013, reascendem no Nordeste, em especial na UFPE; no Sul, a partir de 2014, principalmente na UFSC, e, no Sudeste, a partir de 2015, especialmente na UFJF. Nas regiões Centro-oeste e Norte, o quantitativo de trabalhos gerados foi, notadamente, *pouco expressivo* em comparação com as demais regiões.

Concluimos a seção 5.1, cujo foco está centrado na apresentação da cartografia dos resultados alcançados na etapa de Análise Bibliométrica (AB); por sua vez, como os trabalhos constituintes do *corpus* de pesquisa – dissertações e teses – são compreendidos na condição de enunciados, portanto, são entretecidos de matizes ideológico-valorativas, a próxima seção, 5.2, apresenta uma Análise Dialógica do Discurso sobre AL, PAL, PAL/S que ascende, cronotopicamente, no Brasil, durante o período considerado em nosso estudo.

5.2 ANÁLISE DISCURSIVA: O DISCURSO SOBRE AL, PAL, PAL/S NAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Nosso intuito, nesta seção, é o de explicitar os resultados da análise dos discursos sobre AL, PAL, PAL/S em dissertações e teses produzidas em universidades públicas brasileiras, considerando o recorte temporal delimitado para este estudo, 1998 a 2021, compreendendo-as como reveladoras de matizes valorativo-ideológicos, relações dialógicas, que se engendram no *tempoespaço*, cronotopicamente.

Tomamos por base a Análise Dialógica do Discurso (ADD), na qual nos ancoramos para a tecitura dos fios engendrados durante nosso diálogo com o *corpus* da pesquisa e com a *cartografia* apresentada na seção anterior. Durante o percurso analítico, ao dialogarmos com o conjunto de dados gerados, bem como com os primeiros resultados, buscamos interpretá-los, num movimento de projeção de “idas e vindas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159), conforme mencionamos no capítulo 2, visando compreender a *relativa estabilização linguístico-enunciativa* tipicamente constituinte dos *textos-enunciados*, na perspectiva de

Bakhtin e o Círculo. Desse modo, em nosso entendimento a ADD, é “uma via de investigação” (ROHLING, 2014, p.19), que se configura em um *movimento teórico-metodológico dialógico e contínuo* entre sujeitos (pesquisador e pesquisado) *vivos, expressivos e falantes*, conforme explicitamos no capítulo 2, num permanente e inerente percurso cíclico de perguntas e respostas, idas e vindas.

Com essa dimensão, apresentamos na subseção que segue, *nossa via de investigação* dos discursos sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, suas manifestações iniciais, na década de 1980, ecoadas publicamente pelos referenciais fundantes e por reverberações entretecidas nos discursos das dissertações e teses brasileiras constituintes do *corpus* desta pesquisa. Sendo assim, nos concentramos em esboçar considerações acerca do *grande cronotopo*, o qual *emoldura* o cenário de ascensão dos discursos⁴² sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil e são reveladores dos discursos que se engendram e reverberam no *pequeno cronotopo*, o qual será apresentado na seção 5.3, após a seção 5.2.1, a seguir.

5.2.1 O cronotopo: a ascendência de um discurso sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil

Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p. 117), ao refletir acerca do discurso, destaca sua natureza constitutivamente enformada pelo horizonte social. Sob esse viés, a estrutura da enunciação é sempre determinada duplamente pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo. Além disso, “os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 117). Essa constituição, evidencia a existência de uma natureza linguística-ideológica-valorativa e axiológica em todo enunciado, pois, conforme exposto no capítulo 4, se há um movimento dialético e dialógico entre forças de unificação e forças de descentralização que enformam dialogicamente os enunciados, estes, uma vez que regidos por/em situações sociais concretas e determinadas, apresentam sempre uma dimensão

⁴² Convém destacar que os discursos serão ilustrados a partir de excertos, os quais representam as pesquisas constituintes do *corpus* da pesquisa (Apêndice AB), e apresentados, de acordo com a numeração dos trabalhos elencados no *corpus*, considerando-se a natureza da pesquisa: dissertação (D) ou tese (T), ano de produção, instituição de origem, e, de acordo com a parte do trabalho transcrita na forma de excerto: *resumo* (RES) ou número de páginas, quando referente ao capítulo de *introdução* ou de *análise* do trabalho analisado. Além disso, utilizaremos sublinhas nos excertos apresentados, como forma de destacar a análise discursiva que esteja sendo, a partir dele, tecida na tese.

avaliativa e expressam sempre um posicionamento social orientado de forma diferente em relação ao tempo e ao espaço. Nesse sentido, os discursos sobre A, PAL, PAL/S no Brasil, desde sua menção e inserção pública inicial na esfera escolar e acadêmica, na década de 1980, estão permeados de sentidos constituídos no movimento dinâmico da vida social, a qual é, inerentemente histórica e política, na perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Vimos, também, no capítulo 4, que em cada percurso da história, os enunciados são construídos/constituídos a partir de e em meio a valores, mas estes *valores* não são fixos e inflexíveis, são perpassados e amalgamados de e por outros *valores*, modificam-se, enriquecem-se, ampliam-se, à medida da absorção de outras projeções, ressignificando-se no *espaço tempo* em que são entretecidos.

Dessa forma, os discursos sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, cronotopicamente, assentam valores, pontos de vista axiológicos, fruto de reflexos e refrações do mundo social, de recortes valorativos desse mundo, sentidos que, mediatizados e concretizados pelo cronotopo, integram nossa experiência social, assumem formas sígnicas e, por isso, sempre plenas de sentido, miscíveis, moventes e relativamente estáveis. Sobre esta dimensão, Bakhtin (2018[1975], p. 246) explicita e reforça que todo o *ser espaço temporal* não é dotado unicamente de existência, mas, de sentido, por isso, *sempre significa mais do que é*. Os discursos, sob o viés de Bakhtin e o Círculo, são, portanto, perpassados/enformados/constituídos pelo cronotopo, e, por isso, como ressalta Acosta Pereira (2012), são constituídos num grande cronotopo, revelador das condições sócio-históricas que o engendram e num pequeno cronotopo, revelador da situação social de interação, da posição de autoria e interlocutores envolvidos. O cronotopo é, assim, um “centro organizador de todos os acontecimentos espaço-temporais” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, 96). Em razão disso, “todo o mundo circundante adquire um novo sentido e uma nova realidade concreta, uma materialidade [...] (BAKHTIN, 2014[1975], p. 285). Por conseguinte, AL, PAL, PAL/S, inserida em um contexto sócio-histórico real e entre sujeitos socialmente e historicamente constituídos, foi, ao longo das décadas, ganhando novos contornos valorativos, sentidos vários, e, por conseguinte, diferentes materialidades.

Proposta no cenário brasileiro num contexto de democratização do país⁴³, na década de 1980, a inicialmente denominada de AL, PAL, ainda circula e instiga pesquisadores na

⁴³ A década de 1980 marca um período pós ditadura militar, encerrada em 1970, mas que deixa vestígios em todas as esferas sociais. “As oposições se tornam cada vez mais ousadas, organizadas e fortes pelo Brasil

presente década (2023), ano em que esta tese está sendo finalizada. Importa mencionar esse fato porque, todas as instâncias sociais estavam, naquele cenário, sob escrutínio, ação avaliativa provocada pela ruptura com um regime governamental ditatorial que se distanciava (embora ainda recente na época) e início de um regime democrático que se anunciava. “De um lado, encontram-se as forças do grupo dirigente e suas facções de sustentação do poder e, de outro, forma-se no seio da sociedade civil um movimento de amplas bases sociais em oposição ao regime, formado por uma aliança dos diversos setores sociais excluídos do sistema” (KUIAVA, 2014, p. 65).

Kuiava (2014, p. 65) menciona que, no final dos anos de 1970 e primeiros anos da década de 1980, a questão da democracia domina vigorosamente o cenário nacional, levando necessariamente a mudanças também nas leis, especialmente àquelas que cerceavam direitos e liberdades. Tudo estava envolto em uma conjuntura de confronto entre campos de poder, forças sociais e políticas. O grupo dirigente defendia a modernização conservadora e as forças de oposição defendiam o restabelecimento do Estado de direito com base em um novo regime democrático popular em oposição a democracia liberal conservadora fundamentada nos ideais hegemônicos burgueses.

Ainda segundo Kuiava (2014), em meio ao cenário de luta por transformações sociais e políticas, o papel da educação, das escolas, das universidades, dos intelectuais de esquerda e dos professores em oposição ao regime da ditadura impulsiona a um movimento de combate e superação da pedagogia do capital humano. “Universidades públicas – estaduais e federais – e particulares se constituem em campos de batalha em confronto de teorias, pensamentos, ideias, concepções, métodos de pesquisa e metodologias de ensino, confrontos e debates até então inexistentes em território brasileiro” (KUIAVA, 2014, p. 67). Originam-se, desse processo de lutas, organizações sindicais, grêmios e diretórios de estudantes e a formulação de programas e projetos de extensão, que se desdobram em ações extensionistas de caráter pedagógico e político social. Ascendem, assim, compromissos sociais e vínculos entre universidades e setores da educação básica. “A lei n.5692/71 chegou triunfante às escolas e sua implementação parecia garantir a redenção da educação brasileira e do Brasil por inteiro. Não era prudente manifestar

afora. [...] São momentos sequenciais de um processo político, marcados por armadilhas institucionais, arquitetadas pelos estrategistas políticos do Planalto, com vistas a assegurar uma continuidade das próprias etapas projetadas para nada mudar na essência do modelo desenvolvimentista” (KUIAVA, 2014, p. 64-65).

a descrença na nova lei redentora. Mas também não era justo nem ético se conformar, permanecendo em silêncio” (KUIAVA, 2014, p. 69).

O ensino de Língua Portuguesa, nesse cenário, não se furta de perpassar por um processo de questionamentos e de transformação; passa a ser avaliado e criticado em diferentes esferas sociais e escolares, dadas as suas origens, extremamente elitistas e conservadoras, e dadas as dificuldades dos alunos, cada vez mais notórias, em utilizarem a língua portuguesa em suas práticas de leitura e de escrita. Sobre este cenário, vários pesquisadores alertaram para a situação de “caos” ou de “fracasso no ensino aprendizagem de língua” (SUASSUNA, 1995, p. 17). Rocco (1981), em sua obra, alerta para o fato de inúmeros vestibulandos não demonstrarem desempenho esperado após anos de escolarização. Costa-Hübes (2008), em sua tese de doutorado, com base nos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1999), menciona que a década de 1980 foi marcada por índices alarmantes de fracasso escolar (COSTA-HÜBES, 2008, p 33). A respeito, Britto (1997) relembra a existência de, a partir dos anos 1970, “uma grita generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do 2º grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada” (BRITTO, 1997, p. 100).

A conjuntura que se instaurava, especialmente no início da década de 1980, impulsionava a efetivas mudanças no ensino de Língua Portuguesa. No entanto, tais mudanças, notadamente, requeriam uma concepção mais ampla (e adequada) de sociedade, de sujeito, de escola, e de língua. Nesse interim, Geraldí (1997[1984], p. 45) postula a necessidade de alteração na situação do ensino de língua portuguesa e, para isso, defende a necessidade de uma diferente concepção de linguagem, pois, segundo ele, uma nova concepção de linguagem, não mais alijada do sujeito que a produz e utiliza, e da sociedade, possibilita e constrói não somente uma nova metodologia, mas também, um novo conteúdo de ensino. Além disso, Geraldí reforça também a necessidade de investimento no professor como agente de mudanças. Para ele:

A mudança da escola, a sua melhoria e conseqüentemente a efetiva democratização da educação, a despeito do que exigiria em termos de uma política educacional verdadeiramente comprometida com os interesses e necessidades da maioria da população; a despeito de sua necessária articulação com o fortalecimento das entidades e associações dos trabalhadores da educação, passaria também inevitavelmente por uma transformação do trabalho do professor em sala de aula. Não bastaria a locação de recursos no setor educacional, sequer modificação de estruturas. O investimento a ser feito seria no professor como fator de mudança. Este desafio só seria possível de ser vencido através de uma profunda e radical alteração na forma de

se conceberem as relações entre este trabalhador, o seu conhecimento e a sua prática, sem a qual todo esforço de mudança – do ensino e dos professores – resultaria em nada, distante que estaria do critério essencial deste trabalho de natureza intelectual: a distância entre concepção e execução (GERALDI, SILVA, FIAD, 1996, p. 311).

A partir desses breves discursos, podemos observar que a PAL proposta por Geraldi, na década de 1980, nasce em meio a um movimento de ruptura e de rejeição ao modelo pedagógico tecnicista e dissociado da realidade social vigente, e em aproximação com uma nova forma de compreender a sociedade e, também, a linguagem. Deriva, concomitantemente em meio a uma concepção de linguagem imbricada ao sujeito, como *forma de interação*, pois nesta concepção, segundo Geraldi (1997[1984], p. 41), a linguagem é lugar (meio) de *constituição de relações sociais*, onde os falantes se tornam sujeitos. Segundo Volochínov (2013[1930], p. 141), é produto da atividade humana coletiva, reflete a organização econômica e sociopolítica da sociedade que a gerou. Nesse sentido, constituímos a linguagem, mas também, somos, por ela e nela, constituídos.

Assim, em 1984, a publicação do livro *O texto na sala de aula* faz parte desse movimento de ruptura e de transformação, pois, nele, explicitamente, situa-se a PAL (naquele momento não havia ainda uma menção explícita ao plano semiótico) como unidade básica do ensino de Língua Portuguesa e como proposta de trabalho com a língua portuguesa na escola. Emerge como prática de linguagem, que envolve reflexão e análise, articulada e integrada à outras práticas: de leitura e de escrita. Geraldi (1997[1984]), na referida obra, menciona que apesar de algumas modificações necessárias em suas edições, o objetivo da obra se manteve, ser: “[...] um convite à reflexão e a um (re) dimensionamento das atividades de sala de aula” (GERALDI, 1997[1984], p. 3 - 4). O professor esclarece que o objetivo da AL não é propiciar o domínio de terminologias, mas a compreensão do fenômeno linguístico em estudo. “[...] Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 1997[1984], p. 74).

Por isso, de outro modo e com outras palavras, Geraldi efetiva a proposição de que questões gramaticais devam ser abordadas a partir do processo de reescrita do texto do aluno. No último capítulo do livro, para Geraldi, a questão não se esgota nisso: qualquer proposta metodológica articula uma concepção de mundo e de educação, sendo um ato político. Ele sustenta a defesa da formação da subjetividade do aluno que escreve na escola, porque acredita que tirar a subjetividade do aluno significa impossibilitá-lo de fazer uso da linguagem em práticas reais de uso da linguagem, posteriormente (POLATO, 2017, p. 71).

Uma década mais tarde, em 1991, no livro *Portos de Passagem*, Geraldi reitera, mas também especifica a sua compreensão acerca da PAL, demonstrando ampliação de sua visão axiológica. Geraldi (1997[1991]), p. 189-217) afirma que a PAL se efetiva no interior das atividades interativas efetivas em sala de aula, ou seja, nas práticas de linguagem, produção e leitura de textos. Além disso, esclarece ainda que a análise linguística inclui reflexões sobre as *estratégias do dizer*, permitindo aos sujeitos retomarem intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes, produzindo, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem. Em *Portos de Passagem*, segundo Polato (2017), Geraldi assume uma posição consciente a partir de um trabalho de compreensão voltado à teoria dialógica do Círculo de Bakhtin e passa a discutir conceitos e proposições metodológicas para o processo de ensino e aprendizagem, pois era isso o que mais lhe interessava. Além disso, nessa obra, ele explicita o que vem a ser as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, marcando a importância dessas atividades para a efetiva AL por ele proposta, conforme delineamos no capítulo 4.

Podemos dizer, assim, que a PAL, proposta inicialmente por Geraldi, naquele contexto sócio-histórico, possibilitou o ressurgir da voz dos sujeitos (professor e aluno) no ambiente escolar, silenciada historicamente por um longo período imperial ou ditatorial, no qual ensinar a língua era ensinar (e aprender) um modelo de correção a ser seguido disciplinarmente e mecanicamente, sem reflexão e sem compreensão; segundo Fávero (2009, p. 22), “[...] devia se limitar ao estudo da gramática [...] como arte de bem falar e bem escrever”, como “um conjunto de normas, regras a serem seguidas para falar e escrever ‘corretamente’” (ANGELO, 1990, p. 5), ou como instrumento a serviço do desenvolvimento com base em objetivos “pragmáticos e utilitários” (SOARES, 1998, p. 57). Ao contrário dessa pedagogia tecnicista e reducionista⁴⁴, a PAL foi proposta como *prática de linguagem* por meio da qual os alunos, efetivamente, pudessem dominar os recursos múltiplos da língua e empreendê-los em suas interações comunicativas efetivamente reais na escola, mas também, fora dela. Geraldi, em *O Texto na sala de aula* já enunciava essa pretensão ao dizer que “a análise linguística, por seu turno, não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas

⁴⁴ Nos referimos aqui a um movimento originado durante a ditadura militar pós-1964 no âmbito linguístico e didático-pedagógicas tributárias do “tecnicismo educacional” (MORTATTI, 2014, p. 12.), alicerçado em teorias formalistas, cognitivistas e desenvolvimentistas.

sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos” (GERALDI, 1997[1984], p. 107).

Conforme exposto no capítulo 4, em 1986, um relatório conclusivo elaborado e apresentado por uma Comissão Nacional⁴⁵, cuja elaboração tinha a finalidade de propor novas diretrizes para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, e que contou com a participação de Geraldi, na condição de membro substituto, anunciava um novo *espaçotempo* discursivo para a língua portuguesa, pois, apresentava-a como componente disciplinar, “língua de cultura” (BRASIL, 1986, p. 1). O documento fazia menção à necessidade de reflexão consciente do contexto sociopolítico do Brasil e de novos encaminhamentos para o ensino de língua. Vê-se, a partir daí, a circulação oficial de discursos em defesa de uma educação condizente com a realidade social do país e de realização de mudanças, no entanto, ainda com nuances de “fundamentação de base mais estruturalista” (ROCHA, 2015, p. 126).

Na análise de Polato (2017), há um “silenciamento” na década de 1990 acerca da PAL. Segundo a pesquisadora, no Brasil, a LA, naquele contexto, não explora, não aprofunda e não impulsiona a sua implementação.

Mesmo com a retomada da proposta de Análise Linguística por Geraldi em Portos de Passagem (1991), assistimos, na década de 90, a um silenciamento dessa perspectiva. A LA não adere fortemente a proposição nesta década inicial e, conseqüentemente, não há, movimento de exploração e aprofundamento teórico de implementação ou de expansão da proposta, do que depreendemos ter se originado um prejuízo à discussão em âmbito nacional, [...]. Esse movimento só ocorre a partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais [...] (POLATO, 2017, p. 119-120).

Convém lembrar que os PCN, publicados oficialmente em 1998, passam a reverberar orientações balizadas nas obras de Geraldi; centralizam o ensino de Língua Portuguesa nas práticas de uso e reflexão; nas práticas discursivas de escuta, leitura, produção de textos (orais e escritos) e análise linguística e, em síntese, enunciam, conforme explicitamos no capítulo 4, que o ensino de língua deve tematizar aspectos linguísticos, textuais e discursivos em função das necessidades apresentadas pelos alunos em suas atividades de produção, leitura e escuta de textos, não àqueles impostos pela “organização clássica de conteúdos da gramática escolar”

⁴⁵ O relatório conclusivo da comissão foi entregue em dezembro de 1985 e convertido nas *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*, documento oficial publicado em 1986 (ROCHA, 2015, p. 124).

(BRASIL, 1998, p. 29). Embora o discurso valide a existência de *uma* “gramática escolar”, os PCN, em outros momentos, reverberam discursos promotores de uma visão mais ampla de ensino de língua, e de gramática, e, ratificam, aludindo à Geraldi (1997[1984]; 1997[1991]), que, em relação as atividades de análise linguística, estas tomam a linguagem como objeto de reflexão apoiada na capacidade humana de analisar os fatos e fenômenos da linguagem e na característica da própria linguagem em poder referir-se a si mesma, visando sempre a melhoria da capacidade de compreensão e de expressão dos alunos. Além disso, o referido documento anuncia que um ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, de forma descontextualizada e como prática pedagógica que centraliza a metalinguagem, por meio de terminologias, memorizações e noções conceituais, não se justifica (BRASIL, 1998, p. 53).

Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos – unidade básica de ensino – precisará se organizar, projetando a seleção de conteúdos para a Prática de análise linguística (BRASIL, 1998, p.53).

A PAL, no referido documento, assume o *texto* como unidade básica de ensino com base na proposição de Geraldi (1997[1984]) e está organizada no eixo “reflexão”, o qual articula-se ao eixo “uso”, uma vez que, o caminho, agora proposto oficialmente em nível federal, é o inverso: partir da *reflexão voltada para os usos*, visando alcançar uma compreensão efetiva, sistematizada e descritiva dos fenômenos em questão. Enunciam, assim, uma compreensão das *práticas de linguagem* como uma totalidade, que, por isso,

[...] não podem, na escola, ser apresentadas de maneira fragmentada, sob pena de não se tornarem reconhecíveis e de terem sua aprendizagem inviabilizada. Ainda que didaticamente seja necessário realizar recortes e descolamentos para melhor compreender o funcionamento da linguagem, é fato que a observação e análise de um aspecto demandam o exercício constante de articulação com os demais aspectos envolvidos no processo. [...] (BRASIL, 1998, p. 36).

É possível observar nesse recorte *espaçotemporal* acerca da PAL no Brasil, uma ascensão *tímida e discreta*, embora *turbulenta*, na medida em que reverberou diferentes sentidos em várias instâncias escolares e acadêmicas, inclusive na mídia televisiva da época, dada a repercussão não só do livro *O texto na sala de aula*, mas dos cursos de formação de professores

ministrados por Geraldi e outros pesquisadores, inicialmente no estado do Paraná⁴⁶, e, também, dada a publicação dos PCN, o qual reverbera discursos fundantes sobre PAL, mas não apresenta uma descrição metodológica (didático-pedagógica) explícita sobre como concretizá-la, na prática, em sala de aula. Certa instabilidade se instaura no âmbito escolar, no sentido de implementar (ou não) a PAL conforme proposta. “Ainda havia falta de segurança e de conhecimento para uma prática da análise linguística que considerasse as variedades, o gênero textual, a influência da oralidade na escrita, para a reescrita do texto, sem o exagerado apelo às prescrições gramaticais” (GALAN, 2014, p. 94). Por outra via, Angelo (1990), em sua dissertação de Mestrado, confirma a existência de interpretações equivocadas acerca do ensino de língua portuguesa, em específico, para o ensino de gramática, além de iniciativas de “não só reavaliar o papel até então assumido pela gramática no ensino de língua materna como também buscar alternativas [...]” (ANGELO, 1990, p. 8) para seu ensino. Aponta ainda a “existência de um enorme hiato entre informações contidas nos trabalhos acadêmicos sobre o ensino gramatical e a situação real de ensino nas escolas” (ANGELO, 1990, p. 5). Nesse contexto, *discursos enviesados* reverberam o equívoco de que abandonar o ensino de gramática era necessário⁴⁷. Resultado desse cenário, segundo Polato (2017, p. 122-123), é a reflexão publicada em *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1990) com o objetivo de problematizar a questão.

É possível que o período de *silenciamento* ocorrido na década de 1990, na LA do Brasil, destacado por Polato (2017), tenha potencializado a falta de compreensão da proposta, e, também, gerado, o que denominamos de circulação de *discursos enviesados*, assim como de

⁴⁶ Kuiava (2014, p. 73) menciona que as mudanças radicais no modo de pensar e ensinar língua portuguesa propostas durante os cursos de formação iniciais ministrados no oeste do Paraná, na década de 1970, “[...] provocaram espanto [...]. As repercussões do curso ressoaram para além das salas de aula. Ainda no decorrer do curso, [...], veio uma ordem da diretora do CETEPAR de Curitiba para suspender o curso em medianeira e embarcar os professores Wanderley e Alberi no primeiro avião [...]”. Na década de 1980, a repercussão não se distancia da mencionada por Kuiava (2014), “imediatamente após o primeiro curso, uma professora de Cascavel publicou, em um jornal, críticas à proposta de ensino apresentada. Essas críticas foram rebatidas, no mesmo jornal pela professora Denise Bertolli Braga, da UNICAMP [...]. Mas, não parou por aí [...] outra professora retomou a discussão e publicou um texto, sob o título ‘Curso de ‘Portuguesis’, em que se solidarizava com a primeira professora e chamava a proposta de ‘absurda’” (GALAN, 2014, p. 86-87). Logo se confirma e se concretiza socialmente e materialmente o embate de forças centrípetas e centrífugas na arena de lutas da educação no Brasil.

⁴⁷ Galan (2014) explicita a repercussão dos primeiros cursos de “aperfeiçoamento” ministrados aos professores do estado do Paraná na década de 1980. “Logo depois do primeiro curso, começaram os zum-zuns nas escolas. Eu ouvia: ‘A fulana achou o curso uma loucura’. [...] ‘Agora, pelo jeito, tudo está certo, não tem mais erro’. ‘Que confusão’. ‘Diz que não é mais para ensinar gramática’” (GALAN, 2014, p. 86).

esvaziamento ou de *apagamento* de produções – dissertações e teses – sobre PAL/S em determinados períodos, conforme atestamos em nossa Análise Bibliométrica.

Polato (2017) destaca ter havido, em razão desse “silenciamento”, não somente falta de compreensão da proposta inicial, mas também dos objetivos pragmáticos e sociais da prática, fato que pode ter resultado na “apropriação recortada da proposta, ou influenciado para que os desenvolvimentos teóricos e metodológicos assumissem outras dimensões [...]” (POLATO, 2017, p. 120). Dada a sua natureza ideológica, segundo Volóchinov (2017[1929], p. 93), todo o signo, irá sempre refletir e refratar uma outra da realidade, sendo, portanto, capaz de ser-lhe fiel, distorcê-la, e percebê-la de um ponto de vista específico. Os sentidos, assim, vão se (re)constituindo, mas sempre ultrapassando os limites de sua existência, vão se (re)configurando ideologicamente no movimento *espaçotempo* que engendra e enforma os discursos, tornando-os sempre *outros discursos e sentidos outros*. A AL, PAL, PAL/S, como um objeto de discurso, signo entretecido publicamente na esfera social e acadêmica desde os anos de 1984, foi (vem) refletindo e refratando sentidos vários e assumindo materialidades também várias, algumas próximas à proposta inicial dos referenciais fundantes, outras, porém, distanciadas destes, ampliadas e reconfiguradas, entretecidas de outros discursos, confirmando, assim, o que salientou Bakhtin (2015[1930-1936]): “conceber seu objeto pelo discurso é um ato complexo: por um lado, todo objeto ‘precondicionado’ e ‘constestado’ é elucidado; por outro, é obscurecido pela opinião social heterodiscursiva, pelo discurso do outro sobre ele [...]” (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 48-49). A constituição dos sentidos, na perspectiva de interação dialógica, deve-se, segundo Bakhtin, à “refração raio-palavra”, logo, ao jogo de forças engendrado, não no próprio objeto, mas à sua refração no ambiente discursivo ideologicamente preenchido e, portanto, valorado. Notadamente a AL ou PAL, denominação daquele contexto, não poderia, nessa dimensão, permanecer imutável, inflexível, irredutível em sua condição de objeto de discurso.

Nos anos 2000, o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os PCNEM (BRASIL, 2000), ratifica uma concepção de linguagem também não apartada do social. O documento afirma que a língua está situada no emaranhado das relações humanas, por isso, “[...] não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar” (BRASIL, 2000, p. 17). Além disso, reforça a presença do texto como unidade de ensino, e o aluno, como protagonista do processo. A PAL, PAL/S ou AL, não são mencionadas,

no entanto, há um apelo valorativo em relação à análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens, considerando-se a natureza, função e organização das manifestações, assim como as condições de produção e recepção. O documento enuncia que “a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo a superação e/ou transformação dos significados veiculados” (BRASIL, 2000, p. 7) e que “[...] as diversas realizações – em tempos diferentes –, a função e o uso das linguagens permitem verificar suas especificidades e selecionar focos de análise” (BRASIL, 2000, p.8).

Com base nesses pressupostos, os PNCEM passam a mencionar explicitamente a importância dos gêneros discursivos e os modos como estes possibilitam uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, deslocando para um segundo plano o estudo da gramática, que “passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos [...]” (BRASIL, 2000, p. 18). Além disso, afirmam que “toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida” (BRASIL, 2000, p. 21).

O caráter dialógico das linguagens impõe uma visão muito além do ato comunicativo superficial e imediato. Os significados embutidos em cada particularidade devem ser recuperados pelo estudo histórico, social e cultural [...]. Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preta de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvinula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem (BRASIL, 2000, p. 6-7).

Um retrato desse primeiro movimento ideológico-valorativo reverberado nas produções do período, pode ser observado no trabalho D87, primeira dissertação constituinte do *corpus* de pesquisa:

Ex #01

Esta pesquisa teve o propósito de investigar a apropriação, por professores das séries iniciais, dos novos encaminhamentos didáticos referentes ao eixo Análise Lingüística (AL), presentes nos livros aprovados pelo PNLD 2000/20001[...]. Apenas duas professoras faziam uso de LDs com boa avaliação pelo PNLD, e se constituíram, portanto, em nossos sujeitos [...]. Os LDs, ainda, não apresentavam clareza para a didatização do eixo AL, inclusive os índices dos volumes, quase sempre, não traziam os conteúdos que estavam sendo abordados em AL. Outra constatação referiu-se aos reducionismos conceituais de alguns conteúdos.[...]. As análises das concepções e práticas das duas mestras evidenciaram um ensino mais transmissivo, baseado nas classificações e nomenclaturas da gramática normativa tradicional (GNT). As mestras não haviam escolhido os LDs que utilizavam e também não

possuíam o *Manual do Professor (MP)*. Elas diziam ter dificuldades em encontrar conteúdos de AL nos LDs, tanto que complementavam suas atividades com outros livros e, ainda, com exercícios que elas próprias elaboravam. Nesse contexto, pareceu-nos evidente que a não-apropriação, pelas mestras dos novos encaminhamentos para AL estaria ligada também à não-escolha daqueles LDs para ensinar. A análise dos resultados evidenciou, ainda, a necessidade de cursos de formação continuada, em que as mestras pudessem se atualizar, discutir e trocar experiências sobre as práticas do ensino de língua portuguesa, pautadas em novas bases[...]. (D87/UFPE/2002/RES)

O excerto extraído do trabalho D87, parte do *Resumo* da dissertação defendida no ano de 2002, na região Nordeste, revela a tecitura de um discurso enformado socialmente pelos discursos circundantes da época. O *Professor* é objeto de estudo, assim como o *Livro Didático (LD)*. A pesquisa analisa a “apropriação, por professores das séries iniciais, dos novos encaminhamentos didáticos referentes ao eixo *Análise Linguística (AL)*, presentes nos livros aprovados pelo PNL D 2000/2001 [...]”. Logo se observa um olhar voltado para questões concernentes ao grande cronotopo da época. Questões engendradas nos/dos discursos fundantes, dos discursos veiculados nos documentos oficiais em nível federal (PCN e PCNEM) e da própria voz dos sujeitos professores, certamente já veiculadas coletivamente em cursos de “aperfeiçoamento” ou de “especialização” ministrados em diversas regiões do País antes mesmo da publicação de *O texto na sala de aula*⁴⁸, encontram-se entretecidas nesse trabalho. D87 aponta a inexistência de clareza nos Livros Didáticos “para a didatização do eixo AL”, a existência de apego a “um ensino mais transmissivo, baseado nas classificações e nomenclaturas da gramática normativa tradicional (GNT)” e a “necessidade de cursos de formação continuada”.

Nessa mesma direção, mais dois trabalhos constituintes do *corpus* de pesquisa, são também indicativos de discursos aproximados acerca do mesmo objeto, embora produzidos em outra região do Brasil e cuja defesa ocorre três anos após D87:

⁴⁸ Geraldí, em entrevista sobre o “Projeto Wanderley” concedida no ano de 2002, explicita que, antes da publicação em 1984, *O texto na sala de aula* “ainda eram os Subsídios metodológicos”, textos que circulavam em xerox nos cursos que ministrava. Em 1981, por exemplo, foram ministrados cursos em Aracaju, na região Nordeste, até atingir-se o número de duzentos professores. Estes, ao retornarem para suas cidades, levavam informações sobre o que haviam ouvido no curso. Segundo Geraldí (2014), essa modalidade de exposição e multiplicação das informações sobre o curso, gerou muita distorção, “diz que diz que [...] se afirmava na cidade que, com o novo projeto, não havia mais erro, não tem mais correção, não tem mais isso, não tem aquilo” (GERALDI, 2014, p. 185-186).

Ex #02

O trabalho objetiva refletir sobre algumas concepções epistemológicas de estudiosos sobre a linguagem: objeto de estudo da Lingüística. Consta nesta dissertação um breve retrospecto das concepções de linguagem nas décadas de 70 e 80 e a influência das teorias mais recentes como a Lingüística Textual, a Sociolingüística e a Análise do Discurso, na atuação dos professores de Língua Portuguesa. As depreensões do texto configuram uma abordagem sociointeracionista em que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações, teoria postulada por Vigotsky. As idéias também são fundamentadas em Bakhtin, para quem a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social de interação verbal, realizada pela enunciação ou enunciações. Também apresenta a análise dos questionários e das entrevistas com relação às práticas de linguagem desenvolvidas por professores de Língua Portuguesa, nos eixos da leitura, escrita e análise lingüística, no Ensino Fundamental (5 a 8 série), em Escolas Estaduais de Ponta Grossa. (D85/UEPG/2005/RES)

Ex #03

Esta dissertação, respaldada na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso, apresenta pesquisa de mestrado realizada com o objetivo de desenvolver uma proposta de elaboração didática para a prática de produção textual do gênero artigo (gênero da esfera jornalística), articulada às práticas de leitura e de análise lingüística. A pesquisa tomou o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, assim como postulam os documentos oficiais de ensino – a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). [...]. Os passos da elaboração didática desenvolvida iniciaram com uma fase exploratória e de preparação para a Oficina, com a seleção do gênero do discurso a ser explorado nas atividades e a construção de um Plano de Trabalho para a proposta de elaboração didática a partir do gênero selecionado. Feito isso, os alunos tiveram contato com o suporte de circulação do gênero (o jornal), realizaram a leitura analítica das características presentes em textos desse gênero e a leitura compreensão do enunciado, na voz dos próprios alunos e em articulação com a voz do professor. A leitura analítica levou à prática de produção textual mediada com a de análise lingüística, a partir de três estratégias interativas: em duplas, coletivamente e com orientação individual por parte do professor. [...]. (D86/UFSC/2005/RES)

D85 e D86 são representativos, assim como D87, de um período *relativamente* próximo à publicação dos documentos político-educacionais, especialmente dos PCNEM (BRASIL, 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006), assim como dos estudos linguísticos no Brasil que, à época, adentravam e se expandiam lentamente na esfera universitária, uma vez que a disciplina de Linguística tinha iniciado como componente curricular, em 1960, mas, sua influência e impactos, tenham se espalhado, de fato, somente a partir dos anos de 1980⁴⁹, ano de democratização do país e de constituição de novos olhares para a ciência, de modo geral, mais *livres* e mais *alargados*.

⁴⁹ De Angelo (2005) destaca que é somente a partir dos anos 80 que os efeitos da ciência Linguística começam a aparecer no ensino de Português, possibilitando “caminhos de compreensão e explicação para a chamada ‘crise’ e o ‘fracasso’ escolares. Mais do que isso, permitem propostas de solução.” (De ANGELO, 2005, p. 6).

Segundo Angelo (2005, p. 8), datam deste período as modificações ocorridas no interior dos próprios estudos linguísticos, com a emergência de áreas como Análise do Discurso, Pragmática, Teorias da Enunciação, e, também com o impacto de estudos sobre o hábito e o processo de leitura. Adicionamos, a esse bojo, os estudos sobre alfabetização e letramento que fazem também expandir, no Brasil, reflexões sobre o desenvolvimento da escrita. Pietri (2003) caracteriza a emergência de um outro e novo discurso, que ascende a partir do final da década de 1970, no Brasil. Segundo Pietri, o discurso da mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna que encontrou “amparo na divulgação de teorias lingüísticas, sociológicas e/ou sociolingüísticas, fornecem então subsídios para demonstrar a procedência da concepção de língua/linguagem apresentada pela Lingüística, e os problemas apresentados pela concepção de língua e de ensino que pretende modificar” (PIETRI, 2003, p. 7). Esse é, ainda segundo Pietri (2003, p. 10), um momento em que se procura, no meio acadêmico, aproximar a Linguística dos problemas sociais brasileiros fato que possibilitou a Linguística do Brasil alçar autonomia em relação aos centros de pesquisa internacionais, abrir o leque de/para outros campos, embora isso não a tenha poupado de questionamentos sobre a sua relevância.

Nesse percurso, a LA, a partir dos anos 2000, alcança estatuto de ciência autônoma, reforçando discursos em favor de um ensino de língua distanciado dos pressupostos teóricos meramente normativos, prescritivos, já refutados pelos documentos oficiais (BRASIL, 1998;2000;2006) e por Geraldi (GERALDI, 1984;1991), aproximados dos pressupostos teóricos de uma Linguística Aplicada interessada em constituir inteligibilidades sobre/para problemas sociais, como explicitamos no capítulo 2: uma “LA mestiça”, indisciplinar, antidisciplinar ou transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Esse movimento acaba, também, por fomentar a discussão *dos gêneros* (textuais e/ou discursivos) no centro das reflexões sobre o ensino de língua portuguesa.

Podemos observar nos excertos de ambas as produções científicas, D85 e D86, anteriormente apresentados, o reverberar de discursos materializados nos PCN e nos textos de Geraldi. O sujeito *Professor* está presente como objeto de estudo, *o texto é unidade de ensino* e a *análise linguística* está articulada às práticas de linguagem. Além disso, o *livro didático* é foco de análise, em D87.

D85 e D86 marcam o posicionamento teórico da produção em seu Resumo; D85, em “*uma abordagem sociointeracionista em que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações, teoria postulada por Vigotsky [...] e “em Bakhtin, para quem a verdadeira substância da linguagem é constituída pelo fenômeno social de interação verbal, realizada pela enunciação ou enunciações.”*; D86, “*na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso*”. D87 não explicita no Resumo seu escopo teórico, mas, na seção Introdução, é possível pressupô-lo a partir do seguinte fragmento: “*com tantas indefinições entre os especialistas para as práticas escolares de ensino de AL, como o professor, de posse dos documentos curriculares [...] estaria operacionalizando em sala de aula um trabalho ‘diferente’, em um contexto de expectativa de mudança?*”. No capítulo de análise, N87 esclarece ter como objeto Livros Didáticos (LD) e, por meio de entrevistas a professores, observa “*o uso do LD para trabalhar a AL; utilização de materiais com o LD, formas de outros materiais nas aulas de AL, vínculo destes materiais com o LD, formas de participação dos alunos nas atividades [...]*”.

Notadamente, percebe-se um *movimento discreto de produções* sobre PAL/S no início da década de 2000, ainda denominado como AL ou PAL nas esferas escolares e acadêmicas. Há poucos registros no período; naturalmente devido à existência recente, no Brasil, de Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Educação no Brasil, naquele contexto. Boa parte dos Programas de Pós-Graduação nas respectivas áreas iniciam na década de 1990 e/ou primeira década dos anos 2000, e com um número de vagas reduzido, conforme visualização nos sites dos Programas mencionados nesta tese. A produção ocorre, assim, *discretamente, em algumas universidades do País e em pequeno quantitativo ao longo dos anos*, como vimos na cartografia das pesquisas (Gráficos 9, 10 e 11, seção anterior), considerando-se o recorte temporal de nosso estudo, 1998 a 2021.

Interessante correlacionar esse *movimento discreto* observado em nossa análise às reflexões de Nóbrega e Suassuna (2014). Os pesquisadores mencionam que os impactos da proposta de Geraldi foram muitos, embora não tão expressivos em termos de modificações significativas nas práticas vigentes, mas, sim, em termos de questionamentos.

Entre os muitos questionamentos, dúvidas e tensões derivadas de uma proposta que trazia, para o interior da sala de aula, o texto, em lugar de um rol de palavras e frases

prontas e modelares, o uso da língua em lugar da mera descrição, e o funcionamento dos discursos em lugar da prescrição gramatical, podemos citar:

- (a) a ideia de que bastaria retirar do texto o elemento gramatical a ser estudado, permanecendo os mesmos procedimentos de análise e prescrição que já se praticavam na escola;
- (b) a ideia de que não se deveria mais ensinar gramática, mas apenas leitura e produção de textos;
- (c) a ideia de que a análise linguística seria uma atividade de correção do texto do aluno, uma vez que foi sugerido que um dos momentos privilegiados do estudo da língua seria justamente a reescrita;
- (d) a ideia de que a análise linguística seria a substituição de aulas de gramática normativa da língua padrão por modelos de análise da linguística teórica e aplicada;
- (e) a crença de que, sob o rótulo de análise linguística, se deveriam ensinar, ainda que por metodologias diferenciadas, os mesmos conteúdos elencados nas gramáticas normativas conhecidas (NÓBREGA; SUASSUNA, 2014, p. 192).

De acordo com os referidos pesquisadores, as dúvidas e questionamentos permanecem ao longo de décadas nos anos 2000, gerando investigações no contexto da pesquisa acadêmica, em meio aos inúmeros processos de formação (inicial e continuada) de professores que se seguiram à proposta da análise linguística (doravante AL), bem como os diferentes documentos curriculares e livros didáticos produzidos a partir de 1980. Esse movimento de investigação, problematização, acerca da AL, PAL, conforme a cartografia dos resultados aponta (seção 5.1), não ocorre nos primeiros anos pós-PCN (BRASIL 1998). Até o ano 2001, não há registro de produção – dissertação e tese – nos Bancos de Dados pesquisados, exceto, na primeira década dos anos 2000; na região nordeste, uma dissertação em 2002 (UFPE), em 2006 (UFPE) e em 2007 (UFCG), uma tese em 2008 (UFPE), mais duas dissertações em 2009 (UFPE) e duas, em 2010 (UFPE); na região sul, duas dissertações em 2005 (UFSC e UEPG), uma em 2007 (UEL), três em 2008 (UEL), e mais uma dissertação, em 2009 (UEL); e, em 2007 (UNISINOS), mais uma dissertação; na região sudeste, uma dissertação em 2007 (UNICAMP) e, na região centro-oeste, uma dissertação, também, em 2007 (UFMS) e mais uma, em 2008 (UEMS).

Nesses poucos (e esparsos) registros de produção, ao longo das primeiras décadas dos anos de 2000, alguns, já apresentados anteriormente, desvelam a presença do que denominamos de *discursos menos dispersos*. Estes, reverberam explicitamente as vozes de Geraldi e/ou de documentos político-educacionais assim, como de documentos específicos de alguns estados, embora, aludam, também, simultaneamente a outras vozes:

Ex #04

A pesquisa tomou o texto como unidade e os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem, assim como postulam os documentos oficiais de ensino – a Proposta Curricular de Santa Catarina (PC/SC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). [...] avaliamos em que sentido o estudo do gênero foi positivo para a produção textual, se proporcionamos condições favoráveis a essa prática, como foi a reação-resposta dos alunos diante das atividades que contemplaram o texto como unidade básica de ensino (GERALDI, 1997), o gênero do discurso (BAKHTIN, 2003) como objeto de ensino-aprendizagem, a língua como acontecimento (SANTA CATARINA, 1998). [...] articulamos a proposta de Geraldi – o texto como unidade de ensino, priorizando as práticas de produção textual, leitura/escuta e análise linguística – (1997) com a teoria dos gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (2003), exposta no primeiro capítulo. (D86/UFSC/2005/RES/ANÁLISE, p. 192-193)

Ex #05

[...]esta pesquisa bibliográfica de cunho analítico-descritivo, busca compreender como as atividades de análise linguística estão propostas em uma coleção didática [...]a fim de verificar se elas estão relacionadas às práticas de leitura, conforme os dizeres dos documentos prescritivos. Para tanto, esta dissertação fundamentou-se nos aportes teóricos de Bakhtin/Volochinov(1929, 2006), Bakhtin (2003), além de estudiosos como Bräkling (200, 2003), Geraldi (1997, 2001, 2006), Possenti (1996) e Perfeito (2005, 2006, 2007). [...]. (D77/UDEL/2008/RES)

[...]Em outras, o referencial teórico-metodológico apresentado pelo Manual do professor deveria, obrigatoriamente, ser contemplado na constituição total do livro didático. Entretanto parece haver um desencontro entre tal referencial e as atividades e conteúdos efetivamente propostos nesse material, pois o primeiro, muitas vezes, não ultrapassa as margens do Manual do professor (ROJO, 2003). Desse modo, é pertinente estabelecermos um diálogo entre as propostas do manual do professor (BORGATTO et al., 2006) e documentos prescritivos como Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007) e, também, os PCNs (BRASIL, 1998a) a fim de verificarmos os pontos convergentes e divergentes no tocante ao ensino gramatical. (D77/UDEL/2008/ANÁLISE, p. 67)

Ex #06

O presente trabalho, sob essa perspectiva, visa refletir acerca da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica e, a partir de uma postura teórico-metodológica, apresentar uma proposta didático-pedagógica, pensada para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, nos ancoramos na perspectiva dialógica dos escritos do Círculo de Bakhtin, em especial na reenunciação dos conceitos de enunciado, gêneros discursivos e esfera e revisitamos, em adição, a abordagem operacional e reflexiva amplamente difundida por Geraldi (1984; 1991; 1996; 1997a; 1997b; 2010; 2015) e Britto (1997; 2003). Por fim, recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e à teoria da Elaboração Didática (HALTÉ, 2008 [1998]) para apresentarmos nossa proposta [...]. (D46/UFSC/2016/RES)

[...]Dessa maneira, mostramos como a composição de cada aula pode ser planejada de acordo com a base epistemológica do professor, principalmente, deixando clara sua concepção de língua(gem). Dito de outro modo, apresentaremos nossa proposta ao passo que rememoramos as ideias principais das seções antecedentes, ratificando nossa base dialógica. Buscamos “[...] demonstrar na prática, a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem.” (GERALDI, 1984, p. 59) Ademais, como já mencionamos, nosso objetivo é apresentar uma proposta de trabalho que contemple a prática de análise linguística na disciplina de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica. (D46/UFSC/2016/ANÁLISE, p. 73)

Ex #07

Esta dissertação teve como objetivo principal verificar como uma concepção de linguagem e de ensino pautada na interação pode auxiliar o professor de Língua Portuguesa (LP) a planejar um percurso teórico-metodológico para que o aluno do Ensino Fundamental II possa avançar nas habilidades de escrita.[...]. Nessa intervenção, fora privilegiado o trabalho com o texto em uma concepção interacionista da linguagem, à luz da Análise Linguística (AL). Esta se configura como uma mudança na forma de conduzir os estudos linguísticos em sala de aula, com base na leitura e escrita de textos como ações sociais significativas, como proposto por Geraldi (2011, 2013). (D43/UFTM/2016/RES) [...]É necessário, inicialmente, analisarmos a proposta de Análise Linguística (AL) como trajeto teórico no planejamento do enfrentamento dos problemas de escrita dos alunos. Não somente repetirmos a teoria, mas trazê-la para a prática que fora construída no percurso. A mudança do foco de estudo, que passa a ser o texto, foi a principal contribuição para o ensino da escrita. Isso porque somente o trabalho gramatical de exposição de nomenclaturas e classificação dessas nomenclaturas em frases, não tem ajudado o aluno a criar estratégias para dizer, a escrever com coerência, utilizando-se das formalidades que alguns textos escritos demandam. No entanto, somente trazer o texto para a sala, mas continuar a tratá-lo como algo fechado, que transmite significados estáveis, também não tem contribuído. Sendo assim, a principal contribuição da AL foi seu caráter de interação. Inicialmente, a interação do aluno com a leitura de um texto, que mostrou para ele formas do dizer, não para que pudesse reproduzi-las, mas para que refletisse sobre elas. Em seguida, a interação do aluno com a memória do colega, com a escrita de seu próprio texto e a interação do professor com o texto do aluno e essa interação na reescrita. [...]Outra fragilidade que devemos destacar foi a presença da AL pela AL, que se baseou somente na reescrita coletiva. Tal atividade teve embasamento e é uma proposta feita por Geraldi (2011) para tratar do aspecto de estruturação do texto. A atividade foi muito produtiva, entretanto, percebi que os alunos precisariam de mais atividades linguísticas para avançar em outros aspectos formais do texto escrito. (D43/UFTM/2016/ANÁLISE, 58-60)

Além desses *discursos menos dispersos*, observamos a existência de *discursos mais dispersos*, os quais são maioria no *corpus* analisado, ou seja, o trabalho – dissertação e tese – por vezes, alude aos referenciais fundantes, mas também articula, como escopo teórico-metodológico ou didático-pedagógico, discursos outros, não diretamente ou explicitamente relacionados à proposta inicial de AL ou PAL enunciada por Geraldi e/ou pelos documentos oficiais federais (PCN, PCNEM, OCEM). São *discursos* que reverberam vozes que, na década, tematizaram questões relacionadas ao ensino dos aspectos gramaticais, período em que o ensino gramatical tradicional foi colocado em contraponto ao ensino gramatical descritivo, explicativo, funcional ou com base nos elementos linguísticos do texto, em especial, nos elementos de coesão e coerência, fatores de textualidade, ou, em fatores diferenciais entre ensino de gramática e ensino de análise linguística; entre estes *discursos mais dispersos*, estão citados Faraco, Travaglia, Possenti, Ilari, Perini, Mendonça, Costa Val, Koch, Antunes, Marchusci, Bezerra e Reinaldo e Neves.

Esse movimento discursivo em certa medida revela a existência de uma consciência que se instaura sobre a necessidade de novos rumos para o ensino de Língua Portuguesa. Em razão disso, podemos observar a ascendência, embora *tímida, discreta e esparsa* temporalmente pelo Brasil, especialmente, *nas primeiras décadas pós-PCN, de investigações sobre a temática, de tentativas de aplicabilidade da AL, PAL, de, em nossa compreensão, consolidação de discursos*, que, embora múltiplos, *naturalmente tensos*, são *consonantes* à necessidade de novos rumos para o ensino de Língua Portuguesa que se instaurava, embora nem sempre aproximados à proposta inicialmente apresentada por Geraldini e/ou pelos documentos oficiais, conforme pode ser observado nos seguintes excertos:

Ex #08

Compreender o que é trabalhar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - (1998) em sala de aula pode não ser uma tarefa fácil. Apesar de o significado prático desses referenciais não representar ainda uma idéia muito clara a muitos educadores, observa-se a busca pela incorporação da teoria no ensino por meio de elementos que atuam intensamente nesse ensino, como é o caso do livro didático. Dessa forma, ele se revela como um importante meio para que várias questões sejam discutidas, como, por exemplo, qual tratamento didático os PCN sugerem para determinados conteúdos, qual e como trabalhar a concepção de linguagem que apresentam, como estudar as questões relativas à língua para que o aluno amplie seu domínio linguístico, sem discriminar a linguagem que traz de casa. Logo, o objetivo desta dissertação é analisar o tratamento dado à concordância nominal em três livros didáticos publicados antes e após a "criação" dos PCN para verificar se houve mudanças, ou seja, se a proposta dos referenciais de analisar a linguagem em uso e realizar um trabalho reflexivo sobre a língua está contribuindo para uma remodelagem dos livros.[...]. Para alcançar o objetivo proposto foram fundamentais os trabalhos de autores implicados com o ensino de língua portuguesa: Soares (1979), Geraldini (1984), Perini (1987), Possenti (1996), Travaglia (2000), Neves (2002) e PCN, BRASIL, 1998, 2000. Os resultados apontaram que o peso do "ensino tradicional" da gramática que se consolidou nas escolas se mostra ainda forte nos livros didáticos analisados. (D82/UFMS/2007/RES)

Ex #09

Esta pesquisa nasceu da necessidade de se conhecer mais sobre o ensino e as aprendizagens do eixo didático de Língua Portuguesa – análise linguística – no ensino médio, uma vez que pesquisas, estudos e referenciais teórico-metodológicos são escassos sobre esse tema e nesse segmento da educação básica. Surgiu, também, da necessidade, por parte de muitos professores, de saber como realizar uma prática pedagógica adequada e significativa desse eixo de ensino. Nosso objetivo, a partir daí, foi investigar como tem sido realizado o ensino de análise linguística nas aulas de língua materna do ensino médio por professores com uma prática considerada bem-sucedida, buscando identificar os conteúdos e objetivos trabalhados, os procedimentos metodológicos adotados, os recursos didáticos utilizados e a articulação da análise linguística com os outros eixos (leitura, oralidade, produção de texto). Respalda-mo-nos, do ponto de vista teórico, nos pressupostos da linguística aplicada de base interacionista e nas concepções de língua como prática sócio-histórica, de texto como processo, e de ensino-aprendizagem como construção e interação social. Assim, para compor o referencial teórico, vale-mo-nos de autores como Soares (1998, 2004), Bagno (2001, 2004), Neves (1991, 2003), Mattos e Silva (1997), Geraldini (1997, 2000), Suassuna (199, 2006), Marcuschi (2005, 2008), Mendonça (2005,

2006), Antunes (2003, 2007), Possenti (1996, 2000), Bakhtin (1992), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros. [...] Neste sentido, consideramos que as dificuldades existentes nesse processo de apropriação, pelos docentes, de uma proposta teórico-metodológica que venha contrapor ao modo tradicional de ensinar gramática, interferem, diretamente, na adequação da atividade pedagógica com os fenômenos linguísticos e gramaticais, na articulação entre eixos de ensino e na questão da variação linguística. Os resultados mostraram, entre outros aspectos, a indispensabilidade de maiores investimentos tanto em pesquisas e reflexões epistemológicas e metodológicas em relação ao que se tem tratado por análise linguística quanto em mudanças estruturais e pedagógicas nos cursos de formação docente sejam estes de formação inicial ou continuada. (D73/UFPE/2009/RES)

Ex #10

O trabalho pedagógico direcionado para os estudos lingüísticos tem se evidenciado como um desafio para os professores de português. Por um lado, devido a fatores tanto de natureza social e política, quanto relativos ao estatuto da área de conhecimentos lingüísticos, constatamos um crescente desprestígio do ensino tradicional de gramática em nosso país. Por outro lado, a Análise Lingüística, uma das principais perspectivas teórico-metodológicas contrapostas ao ensino tradicional de gramática, ainda é uma prática pouco assumida entre os docentes. Na presente investigação, buscamos justamente perceber como os professores estão lidando com as diferentes propostas de ensino de língua hoje disponíveis, ao mesmo tempo em que elaboramos hipóteses explicativas das posturas assumidas.[...]. Nossos resultados indicam a coexistência de diferentes perspectivas teórico-metodológicas no trabalho pedagógico do eixo da reflexão e análise sobre a língua, perspectivas essas que se delineiam mais claramente em função dos conteúdos lingüísticos selecionados e trabalhados em sala de aula. Sem ter a pretensão de esgotar a temática, percebemos que uma das causas dessa variação pode ser atribuída à formação profissional inicial e continuada dos professores, [...] concluímos que sua superação depende de ações conjuntas no âmbito acadêmico e no das políticas pública. (D75/2009/UFPE/RES)

Interessante observar como esses pequenos excertos, extraídos da parte do Resumo, referentes a três produções (2007 e 2009) conseguem desvelar sentidos acerca do objeto de discurso em questão. A AL ou PAL, na época, constituía-se paulatinamente em um objeto instigante, motivador de pesquisas, motivador de interesses, mas, notadamente, “*um desafio para os professores de português*”, conforme descreve D75, gerador de uma “*necessidade de se conhecer mais sobre o ensino e as aprendizagens do eixo didático de Língua Portuguesa – análise linguística – no ensino médio, uma vez que pesquisas, estudos e referenciais teórico-metodológicos são escassos sobre esse tema e nesse segmento da educação básica*”, bem como propulsor de uma reflexão que emerge “*da necessidade, por parte de muitos professores, de saber como realizar uma prática pedagógica adequada e significativa desse eixo de ensino*”, como aponta D73.

Em consonância com os discursos de D75 e D73, D82 explicita verbalmente que querer “*compreender o que é trabalhar as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*

– PCN – (1998) em sala de aula pode não ser uma tarefa fácil”; e, “[...] apesar de o significado prático desses referenciais não representar ainda uma idéia muito clara a muitos educadores, observa-se a busca pela incorporação da teoria no ensino por meio de elementos que atuam intensamente nesse ensino. [...]”.

É possível identificar a partir desses discursos, embora sua apresentação mais detalhada faça parte da próxima seção, um movimento consonante em direção a tentativas de compreensão do objeto PAL em sua condição de “*eixo reflexão e análise sobre a língua*”, como mencionou D75, o que indica ter como base teórica os documentos oficiais, fato confirmado na seção Introdução do trabalho, assim como também mencionou D82, de “*trabalho reflexivo sobre a língua*”, e como possibilidade de constituir-se como “*proposta teórico-metodológica que venha contrapor ao modo tradicional de ensinar gramática[...]*”, embora apresente dificuldades de “*apropriação*”, como aponta D73.

Concomitantemente a esse movimento de interesse, de motivação em problematizar a questão, mesmo que quantitativamente reduzido, conforme ilustramos na cartografia dos resultados, observamos uma confluência de vozes e de vieses teórico-metodológicos e didático-pedagógicos instituindo-se nos discursos sobre AL, PAL, PAL/S nas pesquisas brasileiras. Os referenciais fundantes não são escopos teóricos exclusivos nos trabalhos analisados. Há uma *dialogicidade latente* nas produções analisadas, fazendo *entretecer discursos outros* em um mesmo trabalho, no intuito de, certamente e, naturalmente, *responder* às inquietações que se faziam, também, latentes naquele *espaçotempo*.

O discurso da tradição (SILVA, 2008; SILVA; MORAIS, 2009) cede (ou perde) lugar para o discurso da mudança (Pietri, 2007), a *passos lentos*, mas *ampliados*, dadas as relações dialógicas que engendram os trabalhos produzidos e os pontos de vista, neles, entretecidos. Mesmo que em pequeno quantitativo, na primeira década dos anos 2000, as dissertações e teses sobre AL, PAL (ainda não havia discussão com base no termo PAL/S) vão ocupando espaço na produção científica brasileira e conferindo vozes únicas, mas plurais, ao próprio objeto de discurso em questão. Observamos aqui a existência de *um entreespaço entre a tradição e a mudança*.

Sobre este cenário de embates de/entre forças, Noadia (2009), em sua dissertação de Mestrado, aponta que as ideias propostas por Geraldí, embora tenha lhe conferido a posição de “proposta de língua” incorporada em várias secretarias de educação do Brasil e tenha sido

veiculada pelos PCN, não constituíram predominância. Segundo a pesquisadora, o conceito de Análise Linguística firmou-se no país como uma perspectiva teórico-metodológica de ensino de língua contraposta ao ensino tradicional de gramática, mas, a “imprecisão daquilo que a academia divulga por Análise Linguística, a inadequação das formações inicial e continuada oferecidas aos docentes, um sistema educacional obsoleto e até a própria cobrança social em torno da imagem constituída do professor de português” (NOADIA, 2009, p. 16) foram alguns dos motivos, na época, que justificavam a resistência dos professores em relação à renovação no eixo reflexão sobre a língua.

O que observamos nas produções analisadas e representadas, nesta tese, por meio de excertos, é a existência de, apesar das resistências, tentativas de compreensão das dificuldades encontradas, sobre como aplicar a proposta, tentativas de problematização de teorias, análise de materiais didáticos, de ouvir a voz do professor, buscando, assim, propiciar alternativas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas para implementação da, até então, denominada de AL, PAL, na sala de aula. Uma atitude responsiva às propostas, teorias e indagações que se instauram na esfera escolar/acadêmica, bem como às dificuldades que se apresentam e se enunciam para efetivação da nova proposta. Evidentemente, nada disso se dá sem embate, pois todo o discurso vivo pressupõe uma resposta, uma vez que, desde a sua origem já está direcionado para uma resposta. Não pode, portanto, evitar “a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 52). Naturalmente, essa relação dialogicamente imbricada demanda, segundo Bakhtin, uma construção discursiva já voltada para a futura palavra-resposta: provocando-a e antecipando-a. O discurso, nessa acepção, configura-se, ao mesmo tempo, em um discurso do já dito, mas previsto e antecipado pelo não dito.

Essa orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e *tensa* com ele (BAKHTIN, 2015[1975], p. 51, destaque nosso).

Nesse sentido, também é natural que, dada a dialogicidade que se instaura na fronteira entre *o discurso do meu contexto e do contexto do outro*, a interpretação gerada acerca do objeto

de discurso, como destacou Bakhtin (2015[1975]), seja, “uma interpretação ativa, sentida pelo discurso como *resistência* ou *apoio* [...]” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 51, destaques nossos).

À luz dessas reflexões, fica evidente que uma confluência de vozes e o reverberar de teorias linguísticas e propostas didático-pedagógicas já encontram espaço na primeira década dos anos 2000, na qual a dificuldade de se trabalhar a AL, PAL, era ainda discurso recorrente e o desejo de ruptura com o discurso da tradição se mantinha presente, como os fragmentos apresentados anteriormente já atestaram. E, assim, como também verificou Polato (2017), observamos uma expansão de possibilidades teóricas envolvendo o objeto AL, PAL. Alguns trabalhos delineiam “caminhos de encaixe ou recolocação” do objeto “em algum procedimento didático, que tem o gênero do discurso, a leitura, produção textual no centro” (POLATO, 2017, p. 135), ou, em nossa percepção, também, o professor, o material didático *como mediador operacional* da AL, PAL, mas não propriamente a AL, PAL, como o objeto central. Os trabalhos, a seguir, sinteticamente apresentados em forma de excertos, ilustram essa *expansão*, a *confluência de vozes* e a *busca por construir alternativas didático-pedagógicas* para implementação da AL, PAL, apesar de reverberarem uma “*imprecisão das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais*”, conforme enuncia D83:

Ex #11

Faz-se prática constante em nossas salas de aula o estudo desarticulado entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática. Partindo dessas idéias, interessava-nos descobrir, com esta pesquisa, como uma professora de 6ª série de uma escola particular, empenhada em transformar sua prática pedagógica de ensino de gramática, procederia, em sala de aula, ao tentar se afastar desse ensino tradicional. Mais especificamente, a pesquisa teve como objetivos: a) identificar e descrever o objeto de ensino construído nas aulas de Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora; b) identificar e descrever os instrumentos semióticos mediadores da construção do objeto de ensino “adjetivo” nas aulas selecionadas para análise. Buscando, então, ir além da identificação dos problemas que permeiam o ensino tradicional de gramática, compreendemos que a produção da inovação no ensino de gramática refere-se à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática como sugerem os documentos oficiais. Para tanto, dispusemo-nos, pois, a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos lingüísticos. Desse modo, mobilizamos referenciais teóricos de diferentes abordagens (sóciodiscursiva, sistêmico-funcional, e a própria gramática), na tentativa de não reduzir e não fragmentar nosso objeto de investigação; e utilizamos a metodologia qualitativo-interpretativista de natureza etnográfica, para a geração e análise dos dados. Além disso, por compreender a inovação como uma reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de agir em questões de estudo e de ensino de língua, fizemos uma rápida revisão das propostas de inovação no ensino de gramática apresentadas pela produção acadêmica e pelos documentos oficiais (PCN). Como resultado dessa revisão destacamos a imprecisão

das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais, constituídos por uma amálgama de abordagens teórico-metodológicas, bem como a solidarização de noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística. Quanto ao trabalho efetivamente realizado na sala de aula, constatamos, de um lado, que os diferentes modos de inovação produzidos nas aulas analisadas são constituídos por uma inter-relação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas; de outro lado, que a professora que está tentando inovar sua prática de ensino de gramática produz algumas respostas comuns às demandas de inovação: desenvolve a análise lingüística com as categorias da gramática tradicional, da gramática funcional ou lingüística de texto, amparadas pela teoria dos gêneros textuais; e, para o estudo de categorias da gramática tradicional, lança mão de modos de descrição/análise disseminados pela lingüística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua. Acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a discussão sobre a natureza e o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, as que envolvem a produção da inovação no ensino de gramática. (D83/UFCEG/2007/RES)

Ex #12

Nos últimos anos, principalmente com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o Brasil, em especial no campo da Lingüística Aplicada, passou a dedicar estudos e pesquisas relacionadas à questão do ensino de língua tendo os gêneros discursivos/textuais como objeto de ensino. Partindo da hipótese de o processo de ensino-aprendizagem, que tem os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular, ser eficaz esta pesquisa de doutoramento tem como objetivo geral examinar a análise lingüística – marcas lingüísticas do gênero discursivo e marcas enunciativas – mobilizadas em textos dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica, verificando se o encaminhamento teórico-metodológico conduz a uma prática de ensino que integre leitura, produção de texto e análise lingüística, de modo contextualizado; também busca verificar se tal encaminhamento aproxima-se do objetivo de Língua Portuguesa de formar leitores e produtores de textos socialmente eficazes e críticos em favor da cidadania. Para tanto, é proposta uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa norteado pelos gêneros discursivos, por intermédio de atividades didáticas com os dois gêneros em estudo. [...]. As bases teóricas que fundamentam a pesquisa estão ancoradas na teoria bakhtiniana, que assume a natureza interacional da linguagem; na noção bakhtiniana de gêneros discursivos, optando-se pelo agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly (1996, 2004); em Rojo (2005) e Rodrigues (2004, 2005) no que se refere ao conceito de gênero discursivo e na utilidade de sua aplicação didática, entre outros teóricos que discutem o ensino de língua, na perspectiva dos gêneros discursivos. [...]. Com efeito, o encaminhamento teórico-metodológico em discussão conduziu, no contexto específico, a uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise lingüística, de forma contextualizada, apontando possibilidades de trabalho. (D74/2009/Uel/RES)

[...]no processo de intervenção, os integrantes do projeto trabalharam com os professores envolvidos, discutindo encaminhamentos metodológicos ancorados em estudos dos gêneros discursivos, fundamentados na teoria bakhtiniana. O projeto culminou com o curso de extensão “Gramática Contextualizada às Práticas de Leitura e de Produção Textual” [...] tendo como público-alvo professores da rede pública estadual [...]. (D74/2009/Uel/INTRODUÇÃO, p.16)

[...]Apesar de termos selecionado esses dois gêneros em nosso trabalho, consideramos importante destacar que poderíamos ter abordado outros gêneros porque nosso foco é a análise lingüística, via gêneros discursivos [...]. (D74/2009/Uel/ANÁLISE, p.66)

Ex #13

Atualmente, percebe-se a dificuldade dos professores de língua materna em trabalhar com a gramática contextualizada, ou seja, aquela inserida na construção de sentidos de um texto. O presente trabalho

tem como objetivo efetuar a análise lingüística do gênero discursivo crônica jornalística opinativa, do columnista-humorista José Simão, da seção coluna Ilustrada da Folha de S. Paulo. A intenção é buscar uma compreensão dos textos de José Simão sob uma perspectiva bakhtiniana. Este estudo é parte de um projeto, de caráter etnográfico, na área de Lingüística Aplicada, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina (UEL), intitulado “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, procurando proporcionar aos professores da rede pública uma outra percepção de ensino da gramática contextualizada às práticas de leitura e de produção textual, via abordagens de gêneros discursivos. [...] Como aportes teóricos da dissertação, serão abordadas teorias fundamentadas em Bakhtin, Rojo, Dolz e Schneuwly, como também serão apresentadas as Concepções de linguagem de Língua Portuguesa e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Sob tal ótica, pretende-se contribuir para a reflexão do professor de Língua Portuguesa sobre o seu trabalho em sala de aula ao inovar, mobilizar conteúdos e interagir de modo mais produtivo, significativo e crítico com seus alunos. (D76/2008/UEL/RES)

[...] serão apresentadas as análises das marcas lingüístico-enunciativas em relação ao contexto de produção, conteúdo temático e forma composicional no processo de construção de sentidos do gênero discursivo crônica jornalística de José Simão. A partir das categorizações dos gêneros em grupo e das características do gênero já citado anteriormente, Barbosa (2003), fundamentando-se em Bronckart (1999), elabora uma proposta para a análise do gênero Crônica Jornalística. (D76/2008/UEL/ANÁLISE, p. 64-65)

[...] é importante que os professores tomem consciência de que trabalhar com gênero, abre esferas para o exercício da cidadania, desenvolvendo cada vez mais o trabalho com a linguagem, pois o conceito de gêneros não se limita a considerar apenas aspectos formais ou estruturais do texto, mas é preciso que se forme uma produção discursiva [...]. (D76/2008/UEL/ANÁLISE, p. 127)

D83, D74 e D76, produzidas em regiões distintas no Brasil (sul e nordeste), possibilitam desvelar uma atitude responsiva acerca do objeto e ao mesmo tempo de expansão de pontos de vista acerca do objeto e de tentativas de, pelo viés teórico-metodológico ou didático-pedagógico, constituir um direcionamento para a AL, PAL, viabilizando-a. D83, assenta na tentativa de propor um ensino não desarticulado do “entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática”. D83, parte de “uma rápida revisão das propostas de inovação no ensino de gramática apresentadas pela produção acadêmica e pelos documentos oficiais (PCN)”, assim como D74 e D76, mas, metodologicamente, constrói atividades articulando texto, gênero e gramática, com vistas a “substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos lingüísticos”, e, para isso, mobiliza “referenciais teóricos de diferentes abordagens (sóci-discursiva, sistêmico-funcional, e a própria gramática), na tentativa de não reduzir e não fragmentar nosso objeto de investigação; [...].

D74 e D76 também mencionam os PCN, mas assentados “na noção bakhtiniana de gêneros discursivos, optando-se pelo agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly

(1996, 2004); em Rojo (2005) e Rodrigues (2004, 2005)”, em D74, e, em “[...] teorias fundamentadas em Bakhtin, Rojo, Dolz e Schneuwly”, conforme enuncia D76, reverberam uma confluência de vozes e o reverberar de teorias linguísticas e propostas didático pedagógicas que ascendem no cenário da produção científica sobre AL, PAL a partir desse período. D74 parte “da hipótese de o processo de ensino-aprendizagem, que tem os gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular, [...]” para “examinar a análise lingüística – marcas lingüísticas do gênero discursivo e marcas enunciativas – mobilizadas em textos dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica, verificando se o encaminhamento teórico-metodológico conduz a uma prática de ensino que integre leitura, produção de texto e análise lingüística, de modo contextualizado; [...]”.

D76, em discurso consonante a D74, reverbera “a dificuldade dos professores de língua materna em trabalhar com a gramática contextualizada, ou seja, aquela inserida na construção de sentidos de um texto”. Sem adentrar na questão, a “gramática contextualizada” encontrou seu espaço de problematização no período e refratou sentidos díspares e, por vezes, diferentes dos propostos, D76, em discurso conclusivo, menciona que “o encaminhamento teórico-metodológico em discussão conduziu, no contexto específico, a uma prática de ensino que integra leitura, produção textual e análise lingüística, de forma contextualizada, apontando possibilidades de trabalho” e, reiterando a confluência de vozes e o reverberar de teorias linguísticas e propostas didático pedagógicas observada em nossa análise, explicita que “[...]as bases teóricas que fundamentam a pesquisa estão ancoradas na teoria bakhtiniana, que assume a natureza interacional da linguagem; na noção bakhtiniana de gêneros discursivos, optando-se pelo agrupamento de gêneros elaborado por Dolz e Schneuwly (1996, 2004); em Rojo (2005) e Rodrigues (2004, 2005) no que se refere ao conceito de gênero discursivo e na utilidade de sua aplicação didática, entre outros teóricos que discutem o ensino de língua, na perspectiva dos gêneros discursivos. [...]”.

Convém retomar nesse momento de apresentação dos resultados, que todas as línguas do heterodiscurso, portanto, do discurso vivo, “qualquer que seja o princípio que sirva de fundamento ao seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes concretos-semânticos e axiológicos específicos” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 67); em razão disso, discursos neutros não existem. Todo discurso é pleno, saturado socialmente, pois cada enunciação concreta é um registro *espaçotemporal* de

aplicação de forças centrípetas e centrífugas; e, como “resultado do trabalho de todas essas forças estratificadoras, não permanecem na língua quaisquer palavras e formas neutras, ‘de ninguém’: a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada” (BAKHTIN, 2015[1975], p.69), por isso, também, a língua é sempre “ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 40).

Esse movimento de forças em embate, é notadamente, inerente às relações humanas e, ao mesmo tempo, corrobora para a constituição dos enunciados, *discursos vivos, discursos meus miscíveis aos discursos outros*, porque, sob o viés de Bakhtin (2015[1975]), o discurso está sempre “envolvido e penetrado por opiniões, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; [...]” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 48). Desse modo, à luz da constituição heterodiscursiva e inerente aos discursos, os trabalhos constituintes do *corpus* de pesquisa reverberam uma confluência de discursos, *discursos outros miscíveis aos discursos do autor, sujeito* inserido sócio-historicamente num grande cronotopo, mas também em pequenos cronotopos com os quais se relaciona e se constitui diretamente e dialogicamente. A história desse sujeito autor, à luz das reflexões aqui revisitadas, configura um novo (e próprio) modo de conceber o objeto de discurso.

Em nossa análise, em razão desse movimento de forças e de seu desdobramento, há uma *confluência de perspectivas teóricas e/ou didático pedagógicas* ancorando alguns trabalhos, em geral, são Teorias do texto, Teorias Sociocognitivistas, Teorias Funcionalistas, Teorias Sóciodiscursivas, Sócio-Retóricas, Teoria da Transposição Didática, Teoria da Elaboração Didática, Sequência Didática, Teoria Histórico-Crítica, dos Multiletramentos e Semântica cognitiva, embora, algumas destas em pequeno quantitativo. Além disso, alguns trabalhos apresentam o que denominamos de *discursos plurais*, haja vista a confluência de discursos/teorias que subsidiam um mesmo trabalho. Em sua tese de doutorado, Polato (2017) também observou esse movimento entre os anos de 2000 a 2010, e o denominou de “era de ecletismo teórico”, o qual, segundo a pesquisadora,

[...] toma conta da pesquisa em AL e que persiste na década seguinte. Nesse ponto, a AL passa a ser vinculada a possibilidades de realização a partir de referenciais como as teorias de base sociocognitiva-interacional, a Linguística Sistemico-funcional a

Linguística Aplicada Transdisciplinar, ou perspectivas diferentes de abordagens de gêneros discursivos, como a Interacionista Sociodiscursiva, a Sociorretórica, por exemplo. A expansão dessas possibilidades à luz do avanço de desenvolvimentos teóricos envolve a Análise Linguística não como objeto principal, mas como objeto subjacente a uma discussão que delinea o caminho de seu encaixe ou recolocação em algum procedimento didático, que tem o gênero do discurso, a leitura ou a produção textual no centro (POLATO, 2017, p. 135, destaques nossos).

Observamos, ainda, que até o ano de 2012, a produção de trabalhos se desenvolve a *passos lentos* (Gráfico 11, seção anterior), de forma esparsa, sem uma periodicidade constante em diferentes regiões e universidades do Brasil. São produções em pequeno número, porém que evidenciam a ascensão de um *discurso pujante* na direção de perspectivas teóricas e didático-pedagógicas amplas, inovadoras para a implementação da AL, PAL proposta a época. São *discursos de amplitude, proposições de caminhos*, mas não sempre diretamente e exclusivamente aproximados à proposta inicialmente apresentada em Geraldi (1984;1991) ou nos documentos político-educacionais federais (PCN, PCNEM, OCNEM). Há pesquisas no *corpus* sobre AL, PAL que, embora mencionem os referenciais fundantes, também aproximam-se de outros, em busca de mudanças para o ensino de Língua Portuguesa. Em relação a este movimento de forças em que, observamos o impulso centrífugo nas pesquisas sobrepor-se, convém aludir a própria voz de Geraldi no texto de apresentação do livro *O texto na sala de aula*:

Uma proposta de trabalho é sempre uma proposta, sujeita às alterações e imposições da situação concreta de cada professor, de sua história, da história de seus alunos, das possibilidades que se abrem quando, assumindo o que se vive, busca-se construir outro viver (GERALDI, 1997[1984], p. 4).

Sob esse viés constitutivo, os trabalhos vão desvelando diferentes sentidos, diferentes propostas, entendimentos constituídos na trama de fios socioideológicos que engendram os enunciados, materializando-se cronotopicamente, e, a partir de 2013, conforme apontado na seção anterior, começam a aflorar com maior periodicidade (Gráfico 11, seção 5.1) em todas as regiões do Brasil e em quantitativos diferenciados, mas similares em regularidade de produção. São produções ilustrativas de como o objeto AL, PAL foi (está) se consolidando como prática de ensino de Língua Portuguesa, PAL/S, conforme denominada pós-BNCC (BRASIL, 2018), reverberando discursos vários, não somente atrelados aos discursos fundantes, mas também, *ampliados*, confirmando *a multiplicidade de sentidos e a permanência* do objeto como interesse

científico, em sua condição inerente de discurso, e, em vista disso, *aberto* a possibilidades variadas, “que se abrem quando, assumindo o que se vive, busca-se construir outro viver”, conforme enunciou Geraldi (1997[1984], p. 4).

Exemplo desse movimento centrífugo que ascende e reverbera *discursos de mudança*, segundo Pietri (2003), e, em nossa denominação, *discursos de amplitude*, bem como de *permanência* do objeto, são os excertos a seguir:

Ex #14

É consenso nos estudos da área da Linguística Aplicada que os documentos direcionadores versam sobre a necessidade de atividades reflexivas, de cunho epilinguístico, nas aulas de Língua Portuguesa. Associando isso aos estudos de Mendonça (2006) e Geraldi (1984, 1997), pode-se afirmar que a proposta metodológica de Análise Linguística é o caminho pelo qual a língua pode ser ensinada, considerando tanto aspectos formais quanto uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais, porém contextualizando-os como fenômenos textuais/discursivos. [...]. Buscamos mostrar, com esta pesquisa, que a almejada reflexão sobre a língua, nos termos da Análise Linguística, pode se efetivar por meio do trabalho com a significação. (D67/UFPB/2013/RES)

[...]Sabemos que um dos grandes objetivos do ensino da língua materna é possibilitar aos alunos a percepção da língua como instrumento de interação social. O professor que pautar suas aulas em uma abordagem reflexiva deve fornecer aos alunos condições de escrever não apenas um amontoado de frases, considerando isto como um texto, mas sim uma unidade coesa e coerente, cujos sentidos e cuja referência emergem durante as práticas discursivas. Segundo Koch (2001), é relevante entender que os fenômenos linguísticos só poderão ser explicados no interior do texto [...]. Para Geraldi (1997), o ensino da língua precisa deixar de ser apenas “reconhecimento e reprodução”, e passar a um ensino de “conhecimento e produção” (p. 122).

(D67/UFPB/2013/INTRODUÇÃO, p. 26)

Ex #15

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre o tratamento dado à análise linguística/gramática (AL/GRAM) na sala de aula, [...]considerando as atuais propostas teórico-metodológicas oficiais para o ensino de Língua Portuguesa (LP).[...] este estudo respaldou-se nos construtos teóricos da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991), da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 2008) e dos Saberes da Ação Docente (CHARTIER, 2007) para análise das concepções e práticas das professoras investigadas. [...] Através de encaminhamentos metodológicos diferentes, constatou-se, nos seus modos de operacionalizar o ensino de AL/GRAM, a complexidade no tratamento didático dado a esse eixo, marcado por indefinições, superposições, polarizações e imprecisões conceituais quanto ao que seja e deva ser o ensino de AL/GRAM no debate acadêmico e pedagógico atual. (T45/UFPE/2016/RES)

[...] É nessa perspectiva de Certeau (2008) sobre o cotidiano que esse estudo se apóia ao pretender analisar o tratamento dado à análise Linguística/Gramática, na sala de aula, em escolas da rede pública estadual de ensino, por professoras que fazem parte do Grupo de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa (GEDELP). Neste sentido, tal perspectiva parece ser extremamente relevante para caracterizar e compreender o funcionamento do referido grupo, procurando saber como ele se situa no campo das estratégias do Governo do Estado de Pernambuco, quanto às políticas públicas para a formação dos professores da Educação Básica, e no reino das táticas desses

professores, quanto aos seus usos e implicações no campo profissional. Além disso, não nos satisfaz apenas investigar a didatização do saber acadêmico em saber escolar, em um processo passivo de transposição didática do ensino de língua, focado apenas nos conhecimentos específicos dos professores, quanto aos conteúdos, pois sabemos dos riscos de a pesquisa servir apenas para julgar as suas práticas, classificando-as, rotulando-as como tradicionais ou inovadoras em um processo simplista e reducionista. A perspectiva de Certeau (2008) pode nos ajudar a compreender como eles, nos seus dizeres e fazeres docentes, (re)fabricam suas práticas, muitas vezes, indo de encontro ao prescrito, seja no que está determinado nos documentos oficiais de ensino, seja no que os livros didáticos apresentam em termos de ensino de língua, seja nas formas de organização do espaço escolar e suas implicações para a aula de português, isto é, levando em conta outros aspectos do fazer docente situados no cotidiano escolar. (T45/UFPE/2016/ANÁLISE, p. 47-48)

Ex #16

Este trabalho tem o objetivo de proceder a uma análise crítica e propositiva de questões de análise linguística no contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da coleção Caminhar e Transformar destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (2º Segmento), aprovado pelo Programa Nacional do Livro do Didático EJA 2014 e atualmente adotado nas escolas públicas municipais de Fortaleza – Ceará. A análise é realizada com base em pressupostos funcionalistas e à luz dos documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD-EJA). Utiliza-se a distinção proposta por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) entre os três tipos de ensino ou abordagem da língua, a saber: abordagem descritiva, prescritiva e produtiva. Consideram-se, ainda, as reflexões orientadas por pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico e da Linguística do Texto sobre o ensino de gramática presentes em Neves (2011, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2010) e Travaglia (2001), bem como o sentido da prática de análise linguística com base em autores como Geraldini (1997) e Bezerra e Reinaldo (2014). [...]. (D50/UEC/2015/RES)

[...] O propósito desta seção é esclarecer a concepção de texto que temos adotado neste trabalho sobre questões de análise linguística em contexto de textos literários do livro didático de Língua Portuguesa da EJA. Examinando o conceito de análise linguística, podemos perceber que uma das principais diferenças em relação ao ensino tradicional de gramática é justamente a centralidade do texto nessa nova abordagem em oposição às análises de frases soltas. Essa centralidade também se manifesta na integração da prática de análise linguística à prática de leitura e à prática de produção de textos. Buscaremos, então, na Linguística de Texto, os fundamentos teóricos para entendermos essa mudança de foco do objeto de ensino que se desloca das unidades linguísticas menores (fonema, morfema, palavra, sintagma, frase) para unidades maiores, o texto e o discurso. (D50/UEC/2015/ANÁLISE, p.57)

Ex #17

Qual a efetividade e o impacto da inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua materna e nas práticas de análise linguística no ensino fundamental? Para investigarmos esta questão organizamos, com alunos do sexto ano do ensino fundamental da rede municipal de ensino da cidade de Leopoldina – Minas Gerais, uma pesquisa-ação (ENGEL, 2014; THOLLENT, 2005) com a finalidade de testarmos uma produção autobiográfica em ambiente digital em rede com auxílio dos aplicativos Google. Como a acessibilidade dos alunos, até o momento, era uma suposição construída pelas nossas observações em sala de aula, no início desta pesquisa utilizamos uma sondagem para verificarmos o nível de acessibilidade dos hardwares e softwares por parte dos alunos e quais as práticas mais comuns em seus cotidianos virtuais. Esta sondagem visava esclarecer as possibilidades de aplicação da sequência didática (DOLZ e SCNEUWLY, 2004) elaborada, que

recorre ao uso das ferramentas digitais e que se estruturou, no nosso caso, em três perspectivas convergentes: ensino de língua materna (ANTUNES, 2003; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008; MIRANDA, 2006); novas TDIC na educação (BELLONI, 2012; KENSKI, 2013; LÉVY, 1996; RIVOLTELLA, 2012; WILSON, 2013); e, estudo da produção escrita através dos gêneros textuais (GUEDES, 2009; MORAN, 2014; ROJO, 2012; 2013) com auxílio das TDIC. A sequência didática construída seguiu, ainda, as recomendações dos documentos oficiais (PCN e CBC-MG) para o ensino de língua materna do ano em questão. [...] Os maiores desvios detectados em relação às normas exigidas pelo gênero em questão, após diagnosticados através da PI e analisados pelo professor-pesquisador e o grupo de estudo, foram trabalhados pontualmente com módulos elaborados para sanar essas dificuldades específicas. Pelos resultados obtidos em cada módulo, percebemos que o contato com textos modelares, o estudo conjunto das estruturas essenciais do gênero trabalhado e as atividades pontuais de análise linguística foram decisivos para que os alunos pudessem aprimorar seus textos autobiográficos e superar boa parte dos problemas presentes nas primeiras produções.[...]. (D56/UFJF/2015/RES)

Ex #18

Esta dissertação tem por objetivo desenvolver um trabalho com Análise Linguística focado especialmente na reescrita textual, a partir de um resgate teórico do tema, que foi analisado sob três perspectivas: as produções acadêmicas, os documentos curriculares oficiais destinados ao Ensino de Língua Portuguesa e as produções de professores da Educação Básica. Partimos, para tanto, do seguinte questionamento motivador: as produções teóricas sobre Análise Linguística esclarecem o encaminhamento dessa prática no Ensino Fundamental e contribuem para a escrita e reescrita de textos dos alunos nesse nível de ensino? Optamos, como fundamentação para o estudo, pelos pressupostos teóricos baseados na concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2014) e em suas aplicações ao ensino propostas por Geraldini (1984, 1997, 1999) e Riolfi (2010), entre outros. [...] Portanto, os resultados da aplicação da proposta pedagógica demonstraram que um trabalho planejado que alia a pesquisa à prática de sala de aula apresenta uma grande possibilidade de efetivação da prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa. (D40/2016/UNIOESTE/RES). [...]. observamos que o conteúdo geral da construção do conceito de Análise Linguística não sofre variações significativas. Em todos os casos de destaca uma prática voltada para a reflexão de recursos linguísticos vinculados à leitura/escuta de textos/gêneros discursivos e à produção de textos orais ou escritos. Quanto aos encaminhamentos, percebemos nos documentos oficiais, e em algumas produções acadêmicas, a inclusão do trabalho com a oralidade como prática discursiva, no entanto, principalmente nos encaminhamentos sugeridos pelos professores da Educação Básica, há ainda uma centralidade em atividades de reflexão sobre a língua na leitura e na escrita. Em relação à forma de elaboração dos documentos oficiais, percebemos algumas diferenças entre os PCN e as DCE [...]. Outra questão que diferencia os dois documentos é a forma como constroem os conceitos e definições da Análise Linguística. (D40/2016/UNIOESTE/ANÁLISE, p. 75).

Exceto D67 e D40, os demais trabalhos constituem discursos mais dispersos, uma vez que aludem (todos) aos documentos oficiais, mas também perspectivas outras; conduzem, assim, suas reflexões assentadas em discursos não somente centrados nos referenciais fundantes, revelando um modo próprio e singular de compreensão do objeto. T45 “respaldou-se nos construtos teóricos da Transposição Didática (CHEVALLARD, 1991), da Fabricação do Cotidiano (CERTEAU, 2008) e dos Saberes da Ação Docente (CHARTIER, 2007) para

análise das concepções e práticas das professoras investigadas”; em D50 “*a análise é realizada com base em pressupostos funcionalistas e à luz dos documentos oficiais da Educação Brasileira (PCN: Ensino Fundamental II, Proposta Curricular para a EJA EF-2º Segmento, PNLD-EJA). Utiliza-se a distinção proposta por Halliday, McIntosh e Strevens (1974) entre os três tipos de ensino ou abordagem da língua, a saber: abordagem descritiva, prescritiva e produtiva. Consideram-se, ainda, as reflexões orientadas por pressupostos teóricos do Funcionalismo linguístico e da Linguística do Texto sobre o ensino de gramática presentes em Neves (2011, 2013), Antunes (2003, 2007, 2014), Nogueira (2010) e Travaglia (2001), bem como o sentido da prática de análise linguística com base em autores como Geraldi (1997) e Bezerra e Reinaldo (2014). [...]*”; D56 é um exemplo instigante acerca do assunto AL, PAL, em termos metodológicos pelo viés tecnológico, pois propõe pensar a “*efetividade e o impacto da inserção das novas tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua materna e nas práticas de análise linguística no ensino fundamental[...]*”, e, para isto, buscou “*esclarecer as possibilidades de aplicação da sequência didática (DOLZ e SCNEUWLY, 2004) elaborada, que recorre ao uso das ferramentas digitais e que se estruturou, no nosso caso, em três perspectivas convergentes: ensino de língua materna (ANTUNES, 2003; BUNZEN, 2006; MARCUSCHI, 2008; MIRANDA, 2006); novas TDIC na educação (BELLONI, 2012; KENSKI, 2013; LÉVY, 1996; RIVOLTELLA, 2012; WILSON, 2013); e, estudo da produção escrita através dos gêneros textuais (GUEDES, 2009; MORAN, 2014; ROJO, 2012; 2013) com auxílio das TDIC. No entanto, D56 deixa entrever uma concepção de AL, PAL ainda arraigada em aspectos gramaticais, normativos e corretivos, ao explicitar em seu discurso conclusivo (Resumo) que “[...]os maiores desvios detectados em relação às normas exigidas pelo gênero em questão, após diagnosticados através da PI e analisados pelo professor-pesquisador e o grupo de estudo, foram trabalhados pontualmente com módulos elaborados para sanar essas dificuldades específicas. Pelos resultados obtidos em cada módulo, percebemos que o contato com textos modelares, o estudo conjunto das estruturas essenciais do gênero trabalhado e as atividades pontuais de análise linguística foram decisivos para que os alunos pudessem aprimorar seus textos autobiográficos e superar boa parte dos problemas presentes nas primeiras produções.[...]”*”.

D56, D67, T45, D50 e D40, anteriormente apresentados, são exemplos ilustrativos de pesquisas que reverberam *discursos de amplitude, mudança, inovação*, assim como, também,

de *permanência* do objeto como interesse científico *afastado* e/ou *atrelado aos aspectos mais normativos*. Percebe-se simultaneamente a existência de movimentos de descentralização, mas também de centralização, este, em pequeníssima proporção nos discursos das pesquisas, mas expressivo nas análises realizadas pelos sujeitos autores em suas pesquisas, apontando, por vezes, a existência de, na esfera escolar, uma limitação compreensiva do objeto, fazendo-o parecer voltar-se (ou ater-se) ao escopo gramatical, meramente normativo e/ou corretivo.

Em nosso movimento de análise, observamos também, entre os anos 2013 a 2021 (embora dois trabalhos datem de 2009), uma expressiva presença de produções alicerçadas sob os pressupostos do Interacionismo Sócio Discursivo-ISD. Embora, na maioria dos trabalhos, *o ISD não esteve presente de forma exclusiva*, mas sim e, sempre, *metodologicamente* perpassando a reflexão e ancorando didaticamente a proposta de AL ou PAL na referida produção. Os trabalhos, sob esse viés, foram produzidos em diferentes regiões e universidades brasileiras (UEL, UNISINOS, UFES, UFJS, UERJ, UFRJ, UFPE, UFRPE, UFC, UFCG, UFMS), mas, com um quantitativo maior na região sudeste, especialmente produzidos na UFJF. A seguir, apresentamos alguns excertos representativos desses discursos:

Ex #19

Sob a perspectiva da Análise Linguística (GERALDI, 1997; MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013) e dos gêneros textuais para leitura, compreensão e produção de textos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2008; COSTA-HÜBES, 2012), o presente trabalho versa sobre o ensino de Língua Portuguesa, destacando a importância do verbete em sala de aula. Pautando-se na concepção sociointeracionista de linguagem (BAKHTIN, 1997; KOCH; ELIAS, 2015), em ação interventiva de sala de aula é apresentada proposta reflexiva de ensino de Língua Portuguesa, instigando o uso de estratégias de leitura (SOLE, 1998) e o uso do dicionário dentro do contexto escolar de uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, com finalidade de ampliar o repertório lexical dos alunos, bem como de despertar reflexões sobre a ampliação desse repertório. [...] Com o intuito de favorecer a prática de Análise Linguística e contribuir para a ampliação de repertório lexical dos estudantes, o trabalho com o gênero verbete e o uso do dicionário assumem foco reiterado, de forma vinculada à leitura, à compreensão e à produção de textos, contribuindo para a capacidade de compreensão e de uso de novas palavras. (D8/UFJF/2020/RES)

[...] Em sequência, será tratado o ensino de língua, segundo os princípios da Análise Linguística e da gramática contextualizada. Após, serão abordadas questões teóricas em defesa do ensino da língua dentro da perspectiva dos gêneros textuais. Seguidamente, serão ressaltadas as contribuições trazidas pelo estudo do léxico e pela Linguística Textual para o ensino de língua materna. Posteriormente, serão ainda apresentadas as bases teóricas e metodológicas da aplicação de mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem significativa, instrumento pedagógico aplicado nesta intervenção em favor do estudo da língua. [...]. (D8/UFJF/2020/INTRODUÇÃO, p. 15)

Ex #20

[...] Buscamos as contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012) e Machado (2009), no que tange ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para discutirmos a noção de trabalho prescrito ao professor. Relacionamos a referida teoria com as pesquisas de ensino de língua materna de Mendonça (2006), Antunes (2003;2014), Silva (2015) e Neves (2018) para as concepções de linguagem, interação e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. (D15/2019/UNISINOS/RES)

[...] Além disso, a BNCC prescreve o trabalho a ser desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa, no eixo análise linguística. Se por um lado, são apresentadas as competências esperadas dos alunos em seus respectivos anos de aprendizagem, no Ensino Fundamental, por outro lado, a figura do professor e o papel desempenhado por ele não parecem ser explicitamente mencionados no referido documento, no Eixo análise linguística [...] No que diz respeito ao modo como o ensino de língua é abordado, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a língua é apontada como forma de interação com objetivos específicos e “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes na sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 22). Ao definir a linguagem dessa forma, os PCN parecem apresentar afinidade com o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD, no qual o desenvolvimento humano estaria diretamente atrelado à linguagem em uso (GARCIA-REIS; GODOY, 2018) [...] (D15/2019/UNISINOS/ANÁLISE, p. 60-61)

Ex #21

[...]Para tanto, esta dissertação fundamenta-se nas perspectivas de ensino de gramática abordadas por Antunes (2014) e Neves (2002, 2015); de análise linguística com Franchi (1991), Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013); de análise do ensino de classes de palavras por Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) e Bagno (2011); de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004); da metodologia da pesquisa-ação com Thiollent (2006), Desroche (2006), Morin (2004) e Elliott (1997) e de práticas de análise linguística em livros didáticos com Sigiliano & Silva (2017).[...]. (D27/UFJF/2018/RES)

[...] embora documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recente documento normativo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estudos científicos apontem para a necessidade de se rever a prática de ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas públicas, ainda persistem duas situações: professores divididos entre o ensino tradicional de gramática – dissociado de usos práticos da língua – e o ensino partindo do texto – contudo, ainda como pretexto na tentativa de associar a gramática aos gêneros textuais. Ademais, pesquisas na área linguística revelam tímidas mudanças no ensino da gramática da língua em sala de aula de Português e, também nessa área, falhas nos livros didáticos, em geral, material condutor do trabalho docente[...]. (D27/UFJF/2018/INTRODUÇÃO, p. 4)

Ex #22

Este trabalho trata da noção de Sequência Didática, como instrumento da ação docente. Essa noção foi proposta no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) e diz respeito a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. [...] Assim, a pesquisa ora relatada tem como objeto o conceito de SD que subjaz a propostas de ensino de escrita e/ou de leitura pautadas na prática de Análise Linguística. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar sequências didáticas cuja perspectiva de ensino seja a de prática de análise linguística, ou seja, o ensino da língua pautado na reflexão dos usos; e como objetivos específicos: (1) averiguar o que se adapta na proposta de SD do grupo de Genebra quando esta é destinada à prática de análise linguística como perspectiva

de ensino/aprendizagem de um aspecto da língua; e (2) apontar a concepção de SD que subjaz a propostas de ensino de língua materna voltadas para a análise linguística. [...] Três eixos teóricos orientam a pesquisa: um constituído pelos estudos do ISD voltado à Didática das Línguas (BRONCKART, 2008; DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004; CRISTÓVÃO, 2009; LINO DE ARAÚJO, 2013; CUNHA, 2012), outro pelos estudos sobre a prática de AL (GERALDI, 1984, 1997; MENDONÇA, 2006; GULART, 2010; BEZERRA E REINALDO, 2013) e outro sobre planejamento (TARDIFF E LESSARD, 2009). [...] (D55/UFCEG/2015/RES)

[...] O ensino de línguas, no Brasil, passou por constantes transformações. Isso porque muito se discutiu sobre qual deveria ser seu objeto de ensino. Assim, no contexto atual, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa possui o papel de tornar o aluno capaz de utilizar a linguagem nos diversos contextos em que estiver inserido, utilizando gêneros textuais. Contudo, não há como pensarmos nesses megainstrumentos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) sem antes pensarmos na sua descrição (ROJO, 2001) e na modificação de noções teóricas que “os subjazem em instrumentos didáticos cujo foco seja o aprendizado” (GONÇALVES E BARROS, 2010, p.38).

(D55/UFCEG/2015/INTRODUÇÃO, p. 13)

[...] Ainda observando o exemplo apresentado acima, é perceptível que, para a elaboração de uma SD pautada na prática de análise linguística, os estagiários elaboradores de SD2 se pautaram em estudiosos sobre o tema, demonstrando estarem bem informados acerca dos estudos relacionados à prática de AL, como Bezerra e Reinaldo (2013) e Mendonça (2006). Essa característica aponta a importância do processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART E GIGER, 1998; ROJO, 2013) no planejamento de atividades, pois é ele quem permite a transformação de saberes científicos em um dado objeto de ensino. [...].

[...] Como já mencionamos anteriormente nesta dissertação, no capítulo de fundamentos teóricos, assim como a SD, o ensino de língua pautado na AL propõe um trabalho que parta das dificuldades apresentadas pelos alunos, o que, no caso do ensino de escrita de um gênero, sugere a aplicação de uma produção diagnóstica, etapa da SD também sugerida na prática de AL por Geraldi (1989). [...] (D55/UFCEG/2015/ANÁLISE, p. 84-85)

Outro movimento observado no *corpus* de pesquisa analisado é a presença de trabalhos ancorados na perspectiva dialógica da linguagem; tais produções são prevalentes na região sul, especialmente na UFSC, embora pesquisas de base dialógica também se façam presentes em outras universidades (UNIOESTE, UFJ, UFT, UFPA), porém, em quantitativos menores e de forma menos exponencial.

Com vistas a ilustrar esse outro movimento discursivo, apresentamos, a seguir, alguns excertos de pesquisas que reverberam teorias de Bakhtin e o Círculo, bem como pressupostos teóricos de Geraldi (1997[1984];1997[1991]) ao tematizarem o objeto AL, PAL, PAL/S:

Ex #23

O termo prática de análise linguística tem sido amplamente utilizado para referendar práticas contextualizadas de análise e reflexão linguísticas em contraposição à gramática tradicional. Contudo, por vezes, ocorre a renovação dos termos, mas não das práticas em si. [...] dois matizes teórico-metodológicos embasam nosso trabalho: I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise Dialógica de/do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da

linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de LP têm renunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola. [...]. (D30/2017/UFSC/RES)

[...] Na tentativa de melhor fundamentar a prática didático pedagógica do professor, a expressão prática de análise linguística volta à academia e se torna “alvo” de diversas correntes teórico epistemológicas que buscam exemplificar as possibilidades de aplicação/intervenção desse termo. Contudo, esses diferentes olhares para o mesmo objeto não tornarão mais fácil a vida do professor, já que cada base teórica entende o termo a partir do seu aparato epistemológico (BEZERRA; REINALDO, 2013). Mesmo nesse cenário de incertezas e de disputas teóricas, o termo “prática de análise linguística” continua na pauta do dia quando se trata de ensino operacional e reflexivo de língua portuguesa. Some-se a isto a recente obrigatoriedade do Ensino Médio como parte da educação básica, aumentando o compromisso da escola na formação destes jovens para a cidadania. A concepção de língua(gem) que se tem nas aulas de Língua Portuguesa será fundamental para o processo formativo desses alunos. (D30/2017/UFSC/INTRODUÇÃO, p.18)

[...] A prática de análise linguística, conforme exposto na seção 4.3 deste trabalho, é parte de uma proposta didático-pedagógica de ensino, baseada teórico-metodologicamente na concepção sócio-interacionista de língua(gem), que busca, por meio de um ensino operacional e reflexivo (BRITTO, 1997), minorar as desigualdades sociais por meio da ampliação das competências linguísticas do estudante, possibilitando a este dizer-se, ou seja, desenvolver a língua(gem) para que permita a ele revelar uma imagem de si. Assim, buscamos nos PCN e no edital as proposições que remetam ao trabalho com a prática de análise linguística e como essas proposições são refratadas no discurso do manual do professor, isto é, como este responde aos documentos oficiais orientando seu discurso resposta para seu interlocutor previsto final – o professor, responsável pela escolha e utilização do livro didático – e para o seu interlocutor previsto intermediário – o MEC, responsável por avaliar o livro e permitir-lhe a continuidade no processo de escolha[...] interessa-nos as relações dialógicas implicadas no discurso do manual sobre o objeto prática de análise linguística, mais especificamente aqueles que respondem positivamente às orientações dos documentos parametrizadores. E a análise que apresentamos nela, deve ser compreendida na sua relação intrínseca com a análise que é apresentada na subseção 8.1.2, sobre os discursos que respondem negativamente à esses documentos, só na relação dessas duas faces de um mesmo objeto é que poderemos pensar em conclusões (sempre temporárias). (D30/2017/UFSC/ANÁLISE, p.122-123)

Ex #24

Esta pesquisa tem por objetivo central a proposição de um estatuto dialógico para a Análise Linguística, nos termos de sua função reflexiva para compreensão e produção valorada de enunciados e como perspectiva de ensino gramatical em língua materna, a partir de reflexões sobre o nascimento e o desenvolvimento do objeto na Linguística Aplicada do Brasil, com base nos aportes da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. [...]. A pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e toma como base para a reflexão teórica empreendida os pressupostos do dialogismo preconizado pelo Círculo de Bakhtin, lugar a partir do qual interpreta a epistemologia teórica do nascimento da proposta de AL e caracteriza seu desenvolvimento. Empregam-se, no plano metodológico, os procedimentos da Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (1977), coadunados aos procedimentos da Análise Dialógica de Discurso (ADD). (T31/2017/UEM/RES)

[...] Não aplicamos as técnicas de análise sugeridas pela AC no que toca à compreensão do discurso analisado. A Análise Dialógica de Discurso cumpre essa função, porém não é tomada como técnica que substitui as delineadas pela AC. A ADD é utilizada como teoria de compreensão paralela para expandir os tratamentos indutivos e dedutivos de dados oriundos da AC, de modo a sustentar uma compreensão ativa do desenvolvimento histórico do objeto.[...] Se a ADD serve à compreensão do discurso, a AC serve à ampliação das possibilidades que envolvem a discussão qualitativa, pelos procedimentos que norteiam A precisão científica no tratamento dos dados. Desse modo, não será tomada como um recurso

ad doc, desvinculado da compreensão epistemológica que já empreendemos. (T31/2017/UEM/ANÁLISE, p. 111-113)

Ex #25

O estudo desenvolvido nesta pesquisa teve como objetivo geral discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a prática de análise linguística (PAL) nas aulas de Língua Portuguesa (LP) em contexto de Educação Básica, e apontar encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a prática de análise linguística na sala de aula. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se nos escritos do Círculo de Bakhtin, buscando compreender a concepção de língua(gem) bakhtiniana, especificamente quanto aos entendimentos sobre: sujeito, discurso, enunciado, gêneros do discurso, ideologia, e valorização social. [...] A partir de todo esse embasamento, por meio de uma análise exploratória de matiz bibliográfico e documental, buscamos estabelecer uma relação entre as contribuições dos escritos do Círculo de Bakhtin e a perspectiva da PAL, propondo um caminho teórico-metodológico para uma prática de análise linguística de base dialógica para o contexto da Educação Básica. (D32/2017/UFSC/RES)

[...] Vale indicarmos, ainda, que esta pesquisa apresenta seu diferencial quando procura esclarecer, tanto aos pesquisadores da área do ensino da LP quanto aos professores de LP que trabalham efetivamente em sala de aula, sobre a PAL ancorada em uma concepção dialógica da língua(gem). [...]. Tendo isso em vista, não traremos nada excepcionalmente novo aos estudos quanto a PAL, mas pretendemos esclarecer – com base no que autores como Geraldi, Franchi, entre outros, trouxeram quanto à PAL – como pode se dar essa prática em sala de aula, sendo ancorada pelas contribuições apresentadas nos escritos do Círculo de Bakhtin, facilitando o entendimento quanto à relação existente entre a concepção dialógica de língua(gem) e a PAL no ensino de LP. (D32/2017/UFSC/INTRODUÇÃO, p. 27)

[...] A prática em sala de aula, por sua vez, deverá adequar-se ao contexto do qual os sujeitos da língua(gem) fazem parte. O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros [...] saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (PCN2, BRASIL, p. 22). (D32/2017/UFSC/ANÁLISE, p. 39-141)

D30, T31 e D32 possibilitam ilustrar um movimento ascendente de pesquisas, sobre AL, PAL, PAL/S, especialmente dissertações, entre os anos de 2015 a 2021, sob o viés bakhtiniano, fato que evidencia uma constância produtiva e ascendente do tema no período, e, de forma expressiva, na UFSC, região sul do Brasil.

Em 2018, novos rumos a AL, PAL são permeados na esfera escolar e acadêmica, dada a publicação da BNCC (BRASIL, 2018), que insere explicitamente o “semiótico” às práticas de linguagem, passando a denominar a AL, PAL, oficialmente, de PAL/S, conforme explicitamos no capítulo 4. Repercussões após a publicação da BNCC são notórias e, embora recentes, uma vez que a BNCC é publicada em 2018, constituem materialmente algumas

reflexões componentes do *corpus* de pesquisa. São produções discursivas que inserem a BNCC como referencial teórico e como objeto de análise do trabalho, o que confirma a natureza cronotopicamente engendrada nos discursos reverberados socialmente, sempre valorados, sempre ideologicamente preenchidos, mas moventes, refletindo e refratando inerentemente sentidos, conforme explicitado por Bakhtin e o Círculo. Os trabalhos constituintes desse movimento discursivo, são poucos, tendo em vista que, a BNCC foi publicada em 2018, e esta tese estabelece como recorte temporal de análise as produções entre 1998 a 2021.

Desse modo, encontramos produções que aludem a BNCC (2018) – e, assim enunciam em seus resumos – em várias universidades e regiões do País, embora em pequeno número, em razão do que explicitamos, porém, estas produções reiteram a *permanência* do objeto AL, PAL, PAL/S no cenário de pesquisas brasileiras e de *discursos ampliados*, uma vez que, tais produções, ao referenciarem a BNCC, referenciam também *discursos outros, miscíveis aos discursos do sujeito/autor* do trabalho, reverberando vozes que se instituem e se configuram na esfera acadêmica em que o trabalho é produzido, assim como *na e por meio da* esfera sócio-histórica que o envolve. São alguns exemplos desse movimento e momento político ideológico-valorativo mais contemporâneo, os trabalhos a seguir apresentados em forma de excertos retirados das partes do resumo, uma vez que sintetizam o escopo das pesquisas:

Ex #26

Esta Dissertação de Mestrado vincula-se à linha de pesquisa Educação e Linguagem e à área da Educação. [...] Para isso, fundamentei-me em Bakhtin ([1895-1975] 1977), Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), BNCC (2018), Bardin (2016), Brandão (2005), Dolz e Schneuwly (2010), Geraldini (2019), Jurado e Rojo (2006), Kleiman (2016), LDB (1996), Marcuschi (2006), PCN (1998, 2000, 2006), Rojo (2009), Soares (2004), Thadei (2006), dentre outros. [...] Um estudo sobre leitura é relevante em razão de que ler, para além do simples ato de decodificar, é uma atividade essencial para a aquisição de conhecimento e a ausência desse domínio interfere na aprendizagem de todos os conteúdos ensinados na escola, limitando a posição crítica do aluno. Já a prática da análise linguística envolve conhecimentos linguísticos sobre a escrita, a língua e a norma padrão e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses. Nesse sentido, um maior domínio dos recursos linguísticos pode fazer com que o aluno tenha mais propriedade ao usar a língua.[...]. (D2/JATAÍ/2021/RES)

Ex #27

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os documentos curriculares dos estados brasileiros se adequaram conforme as novas proposições. Com base nisso, apresentamos esta pesquisa, cujo objetivo geral consiste em refletir sobre o modo como a análise linguística é concebida nos documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do Brasil, a fim de

possibilita reflexões sobre a prática docente. A pesquisa é documental, de base qualitativa e cunho interpretativista, com foco na análise de conteúdo (AC), desenvolvida nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA). Os estudos realizados estão pautados na perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011[1979], 2011[1952], 2015[1930]; VOLÓCHINOV, 2018[1929], 2019[1926]), atravessando o percurso histórico da análise linguística (AL) no Brasil, demonstrados por Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013) e Polato (2017), cujo seguimento teórico parte do Ensino Gramatical (EG), percorre os princípios cognitivos da Prática de Análise Linguística (PAL) e se estabiliza para análises mais dialógicas, aqui representadas como Análise Linguística Dialógica (ALD), com base em Geraldi (1984,1991), Franchi (1997) e Polato e Menegassi (2019). [...]. (D4/UFT/2021/RES)

Ex #28

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o atual documento parametrizador de ensino da Educação Básica do país. Ao longo do processo de elaboração da Base para o Ensino Fundamental (EF), o documento teve quatro versões: a primeira, data de 16 de setembro de 2015; a segunda versão foi disponibilizada em 3 de maio de 2016; a terceira, data de 07 de abril de 2017; e a quarta versão foi homologada em 20 de dezembro de 2017. O objetivo deste estudo é investigar como o eixo Prática de Análise Linguística (PAL) foi (re)construído na BNCC do EF, e, mais especificamente, destacar as linhas de continuidade e descontinuidade que esse eixo apresenta entre a segunda versão (BRASIL, 2016) e a versão homologada (BRASIL, 2017b). Essa pesquisa tem respaldo teórico-metodológico na Linguística Aplicada. [...]. Dentre o aporte teórico, pode-se destacar alguns estudos: Lino de Araújo (2014, 2017); Franchi ([1987] 2006); Geraldi ([1984] 1997); Mendonça (2006) e Silva (2011), visto serem teóricos que versam sobre a Prática de Análise Linguística no contexto escolar.[...]. (D6/UFC/2021/RES)

Ex #29

A partir do atual cenário da educação brasileira em que há diferentes orientações governamentais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) surge como um novo documento normativo. Este, por sua vez, dentre as diferentes orientações que apresenta, dedica-se a tratar sobre o componente curricular Língua Portuguesa, pertencente à área de Linguagens, e suas diferentes práticas de língua(gem), incluindo o eixo análise linguística/semiótica. Considerando esse escopo, o objeto desta pesquisa é o discurso da Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo análise linguística/semiótica. [...] a pesquisa está embasada teoricamente na concepção dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, considerando as obras dos próprios autores do Círculo e também as contribuições de reenunciações apresentadas em pesquisas contemporâneas.[...]. (T9/UFSC/2020/RES)

Ex #30

Este trabalho objetiva propor encaminhamentos didáticos-pedagógicos para a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa fundamenta-se nos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva dialógica. Ademais, retomamos investigações sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva operacional e reflexiva a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística preconizadas pelos estudos a partir de Geraldi (1984). Além disso, recorreremos ao que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que são documentos

parametrizadores da educação no país e no Estado de Santa Catarina, para compreender o modo como os documentos concebem o trabalho com a prática de análise linguística.[...]. (D13/UFSC/2019/RES)

Ex #31

Este estudo buscou investigar se a abordagem da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EFII) sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa, na escola, a fim de criar inteligibilidades para os leitores potenciais, em especial o professor. [...] nos apoiamos nos pressupostos da Linguística Aplicada sobre o ensino de língua e também nos ancoramos em alguns conceitos cunhados pelo Círculo de Bakhtin; do ponto de vista metodológico, empregamos a pesquisa documental de cunho qualitativo interpretativista. Nosso objeto de estudo configura um documento recente no cenário educacional brasileiro, que passou por quatro diferentes versões até sua homologação, em dezembro de 2017. Na pré-análise, apresentamos as quatro versões da BNCC e sua constituição histórica na voz oficial, com foco na organização e nas orientações para o componente de Língua Portuguesa, compreendendo-a como currículo prescrito.[...]. (D16/UFSC/2019/RES)

Fica evidente que os discursos são perpassados por relações de sentido e, por isso, plenos de natureza ideológica-valorativa que se concretiza em amplitudes *espaçotemporais*, as amplitudes do cronotopo. Materializam-se, assim, na forma de *textos enunciados*, os quais, por sua vez, reverberam *responsivamente* enunciados outros, *miscíveis aos discursos do sujeito autor criador; discursos outros*, também materializados, concretos, ideologicamente valorados, e, por isso, irrepetíveis, únicos, mas, intrinsecamente enformados pelo cronotopo. Nesse sentido, todo gênero do discurso origina-se e circula em esferas da atividade humana, espaços sociodiscursivos. E, em razão disso, são permeados e perpassados, sempre, por índices sociais de valor. Por conseguinte, na concretização, diga-se, materialização desses enunciados socialmente e ideologicamente tipificados (os gêneros do discurso), as projeções ideológico-valorativas e as relações dialógicas determinam as suas formas, assim como, também, seu sentido (seus sentidos). Por isso, também, “[...] a investigação do espaço e do tempo, isto é, do cronotopo, em que os gêneros cumprem sua função social, contribui para a compreensão da constituição e funcionamento desses textos-enunciados” (JURACH; SHRÖDER; BROCARDO, 2020, p. 165). Fato evidente na constituição dos discursos das pesquisas analisadas.

Nessa perspectiva, a presente seção buscou apresentar a ascendência de um discurso acerca do objeto AL, PAL, PAL/S, na condição de discurso vivo, cujas relações dialógicas nele entretecidas matizam sentidos vários, ideológico-valorativos conforme delineamos no capítulo teórico deste estudo. Os discursos sobre AL, PAL, PAL/S são, assim, signos que ao longo do

tempoespaço materializam-se em enunciados, os quais, dada a sua natureza dialógica, como anunciou Bakhtin (2015[1963], p. 232), realizam-se em fluxo contínuo e movente “de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra”. Em razão disso, também, “qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2018[1975], p.236).

Em síntese, há três movimentos perceptíveis que confirmam a ascensão, constituição e consolidação de um discurso sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil durante o período considerado em nosso estudo. Em um primeiro momento, aproximadamente, até os anos de 2011, predominam os discursos em busca de *entendimento do objeto*. São discursos que versam, inicialmente, sobre questões conceituais, o que é a AL, PAL (denominações da época); sobre sua distinção/aproximação em relação à gramática e sobre sua finalidade. Nesse bojo, perspectivas teórico-metodológicas são colocadas em discussão e o foco das pesquisas envolve o objeto pelo viés do ensino, do professor (formação docente) e do material didático, desvelando haver, naquele primeiro período, como ilustramos em alguns excertos anteriormente apresentados, uma demanda por compreender o objeto AL, PAL. Não havia refuta ao objeto, mas, reconhecimento de sua relevância e, também, de seu caráter inovador. Em um segundo momento, aproximadamente iniciando em 2012, o qual se estende ao ano de 2021 (ano em que delimitamos como limite de nossa geração de dados), há um movimento discursivo de *propostas de aplicabilidade* da AL, PAL, PAL/S. Os discursos versam sobre propostas de viabilização, para a sua implementação. Nesse bojo, perspectivas didático-pedagógicas, em geral, a partir de textos ou gêneros, são o cerne das pesquisas. O foco são as perspectivas pedagógicas de encaminhamento da AL, PAL, PAL/S por meio de sequências didáticas, transposições didáticas, projetos didáticos, elaboração didática ou pedagogia histórico-crítica. Os discursos, nesse período, não mais estão voltados prioritariamente para a compreensão do objeto, mas para a sua viabilização prática. Simultaneamente a este segundo movimento, ocorre um terceiro, no qual, a AL, PAL, a partir da BNCC (BRASIL 2018), passa a ser denominada de PAL/S, um movimento discursivo que aponta para a *consolidação* do objeto como unidade de ensino; pesquisas avaliam a contribuição da AL, PAL, PAL/S, bem como refletem acerca das reverberações dos documentos políticos-educacionais (federais e estaduais). Ascendem, nesse *espaçotempo*, pesquisas com base na perspectiva dialógica sob o viés de Bakhtin e o Círculo, bem como pesquisas com base no Interacionismo Sócio-Discursivo. Nesse movimento

de ascensão de discursos acerca da AL, PAL, PAL/S no período considerado, o engendramento de *discursos mais dispersos* fica evidente, ou seja, discursos que reverberam vozes referenciais outras além das vozes dos discursos fundantes (GERALDI e FRANCHI); além disso, reverberam, também, discursos das políticas educacionais, assim como discursos da gramática. Nesse movimento discursivo, os *discursos plurais*, como vimos, também ocorrem, são aqueles que, em um mesmo trabalho, reúnem pressupostos dos referenciais (fundantes ou não) e dos documentos políticos-educacionais, articulados a pressupostos teóricos-metodológicos e/ou didáticos-pedagógicos. Cronotopicamente, reverberam discursos vários sobre a AL, PAL, PAL/S que evidenciam a ascensão de *discursos de amplitude* acerca do objeto.

Podemos acrescentar a esta reflexão o fato de que, sociohistoricamente, as materializações são determinadas pelo *grande*, mas também, pelo *pequeno cronotopo*, por isso, na próxima seção, 5.3, abordaremos os discursos que se engendram nas produções científicas constituintes do *corpus*, observando nelas as regularidades que as constituem e as configuram.

5.3 ANÁLISE DISCURSIVA: O DISCURSO DAS PESQUISAS – DISSERTAÇÕES E TESES – SOBRE AL, PAL, PAL/S NO BRASIL

Nesta seção, apresentamos os discursos sobre AL, PAL, PAL/S engendrados nas pesquisas brasileiras, mas, antes de iniciarmos a exposição de nossa análise, convém lembrarmos algumas (breves) considerações sobre a pesquisa em Ciências Humanas e a pesquisa em ADD, no sentido de reiterar o viés interpretativo que conduz nossas análises. No capítulo 2, ao apresentarmos o universo e objeto de pesquisa desta tese, mencionamos nossa perspectiva de ADD e, também, de pesquisa em Ciências Humanas. Ao fazermos isso, aludimos aos pressupostos de Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p.47) que reconhecem a existência de índices de valor contraditórios em todo signo ideológico. Ao dialogarmos com um objeto de discurso nessa concepção, estamos diante de uma *arena*, na qual estabelece-se um diálogo entre pesquisador e o objeto pesquisado, uma instância social em que o sujeito pesquisador encontra-se envolvido por concepções construídas na interação que ele estabelece socio-historicamente com outros signos. Dessa forma, nas ciências humanas, as concepções do analista direcionam suas ações, desde a seleção de procedimentos e técnicas, assim como dos instrumentos para a sua investigação, na perspectiva de Chizzotti (2014[2006]), e, muito embora, se busque o

distanciamento, nosso “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011[1979], p.23), conforme explicitamos no capítulo 2, encontra-se intrínseco ao diálogo estabelecido durante o movimento de projeção, “idas e vindas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159) com os dados na busca por interpretá-los. As interpretações empreendidas nesse movimento dialógico entre pesquisador e objeto pesquisado (não necessariamente nessa ordem, como já mencionamos) possibilitam a observação e ascensão das “regularidades-enunciativo-discursivas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152), nas quais diferentes vozes emergem, sentidos vários. Sob o viés bakhtiniano, a pesquisa em Ciências Humanas configura-se, assim, numa relação entre sujeitos situados socio-historicamente, em que, a pluralidade de sentidos “não exime o pesquisador do trabalho de análise” (AMORIM, 2003, p. 12) e, expõe, certamente, “uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais [...]” (AMORIM, 2003, p. 12).

Além disso, como já exposto, com base em Acosta Pereira (2011, p. 26), cabe ao pesquisador a tarefa de construir uma *postura dialógica* diante de seu objeto essencialmente discursivo. Notoriamente, essa relação dialógica é permeada de olhares, pensamentos, individualidades, pluralidades, pontos de vista, mas também, de decisões e microdecisões, constituindo-se efetivamente “numa relação viva e participante” (CHIZZOTTI, 2017, p. 104). Cientes dessa dimensão assentada em *valores*, passamos a apresentar o **discurso das pesquisas** sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, considerando o período delimitado (1998 a 2021) em nosso estudo. Diante do *corpus* de pesquisa, nos deparamos com discursos por vezes, aproximativos aos discursos de documentos políticos educacionais (estaduais e/ou federais), de referenciais fundantes (e/ou de outros referenciais) e de vieses gramaticais. Como vimos na seção anterior (5.2.1), cronotopicamente, há um movimento de pesquisas ao longo do período analisado, em busca de *entendimento* acerca do objeto, de *aplicabilidade* do objeto e de *avaliação/validação* do objeto.

Em razão dos sentidos vários manifestados nas pesquisas constituintes do *corpus*, organizamos a presente seção de modo a propiciar visibilidade às regularidades enunciativo-discursivas engendradas na materialidade das produções e, assim, aos discursos que as constituem. Os referidos enunciados, reveladores de matizes ideológico-valorativas, são, em nossa compreensão, *discursos vivos*, os quais desvelam o que denominamos de *entreespaço entre o discurso da mudança e o discurso da tradição*. Dadas as características discursivas encontradas no referido *corpus*, optamos por apresentá-los em macrocategorias, as quais

denotam singularidades e, ao mesmo tempo, uma natureza constitutivamente interacional, confirmando assim, a condição de discurso vivo, em que o enunciado é, de fato, singular, único e irrepitível, e, como réplica do diálogo, está tecido e direcionado “para a resposta do outro (outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas[...]” (BAKHTIN, 2011[19979], p. 279).

Considerando esses apontamentos, a Análise Dialógica do Discurso (ADD) dos trabalhos constituintes do *corpus de pesquisa* da presente tese está organizada de modo a explicitar na seção 5.3.1, os Discursos das referências; na seção 5.3.2, os Discursos das políticas educacionais; e, na seção 5.3.3, os Discursos da gramática, ilustrados por meio de excertos⁵⁰, os quais são representativos dos respectivos discursos analisados.

5.3.1 Discursos das referências

As pesquisas que reverberam os discursos das referências são maioria do *corpus* de pesquisa. Em geral, apresentam *discursos referenciais outros* em diálogo com os *discursos das referências fundantes*. Os excertos, a seguir, produzidos em diferentes universidades, e, em diferentes períodos, considerando nosso recorte temporal, ilustram a relação discursiva heterogênea observada nas pesquisas analisadas.

Ex # 32

Estudiosos da linguagem (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984; POSSENTI, 1997), há mais de três décadas, têm demonstrado uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP), pois parece que a escola não tem cumprido satisfatoriamente seu papel na formação de sujeitos com competência para agir socialmente por meio da leitura e da escrita. Mesmo depois de 12 anos (no mínimo) na escola, muitos têm chegado ao ensino superior sem o domínio necessário para ler com autonomia e expressar-se adequadamente por escrito. [...]. Assim como Geraldi, outros pesquisadores (FRANCHI, 1987; TRAVAGLIA, 1996; BRITTO, 1997) têm constatado que o foco no sistema da língua não está levando em consideração as dificuldades apresentadas na assimilação da escrita.[...] despertou-me o interesse em aprofundar teoricamente esse tema para, posteriormente, analisar se este

⁵⁰ Optamos por apresentar os excertos representativos das pesquisas analisadas de forma sequencial para cada categoria observada, a fim de possibilitar ao leitor a visualização de um *todo verbalizado* acerca de um mesmo objeto, impregnado de singularidades, bem como de regularidades. Os excertos permanecem nesta seção, conforme apresentados na seção 5.2, mencionados de acordo com a numeração dos trabalhos elencados no *corpus* de pesquisa (Apêndice AB), a natureza do trabalho: dissertação (D) ou tese (T), ano de publicação, instituição de origem, e, parte extraída: resumo (RES) ou número de página, quando tratar-se da introdução ou da análise. Além disso, mantemos o uso da sublinha nos excertos apresentados, visando destacar a análise discursiva entretecida.

LD adota a PAL quando se refere ao ensino da gramática. Partindo dessa realidade, um questionamento despontou, o qual norteará minha pesquisa: • Que relação há entre o ensino de gramática, a PAL e o LD Araribá Plus Português – 7º ano? Com o intuito de responder ao questionamento, meu objetivo geral, nesta pesquisa, é compreender teórica e metodologicamente a PAL, analisando encaminhamentos de trabalho com a língua em um livro didático do ensino fundamental – anos finais. Para isso, delineei dois objetivos específicos: • Retomar teoricamente o conceito de PAL, estabelecendo relações com o ensino da gramática; • Verificar como um livro didático do ensino fundamental encaminha o trabalho com a língua, relacionando-o com o ensino da gramática e com a PAL[...]. (D22/UNIOESTE/2018/INTRODUÇÃO, p. 13-18)

[...] Para isso, selecionamos para análise algumas atividades que constam na Unidade 1 do referido LD, olhando mais atentamente para as seguintes seções: a) A língua em uso: e seus sentidos; b) Estudo da língua I; e c) Aplique seus conhecimentos. Embora tenhamos focado a análise em parte de uma unidade do livro, fizemos um estudo de todo o material para que pudéssemos ter mais propriedade sobre o nosso objeto de estudo: a PAL[...]. (D22/UNIOESTE/2018/ANÁLISE, p. 63)

Ex # 33

[...] este é um caderno pedagógico elaborado a partir de reflexões pautadas na perspectiva da análise linguística (AL) de Geraldi (1984) e de Mendonça (2006) e teorias de gêneros discursivos/textuais de Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008), com objetivo de explorar o uso dos operadores argumentativos na construção de pontos de vista em um texto argumentativo. Para a aplicação das atividades, partimos do estudo da língua em uso, elegendo o gênero carta aberta para exploração de sua função social e da materialidade linguística que o compõe, mais especificamente com a exploração dos conectivos. Para tanto, foram abordadas, ainda, características que envolvem a estrutura composicional do gênero, através de atividades que perpassaram práticas de leitura, produção textual, oralidade e, por meio delas, análise linguística, adotando-se uma concepção sociointeracionista da língua. (D1/UFJF/2021/INTRODUÇÃO, p. 8)

[...] Seguindo ainda a proposta da sequência didática e a metodologia da pesquisa ação, em que a produção inicial dos estudantes serve como guia para a constituição das aulas posteriores, nesta etapa, os alunos foram apresentados ao tema proposto para a primeira escrita. [...] Nessa perspectiva, o ensino da língua, pautado em práticas sociais reais, revela-se atrelado ao desenvolvimento da décima competência contida na BNCC: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (BRASIL, 2017, p.10). (D1/UFJF/2021/INTRODUÇÃO, p. 15)

[...] As questões trabalhadas foram direcionadas para que os alunos pudessem observar como o autor introduziu a carta, a quem o texto foi dirigido, o ponto de vista defendido, os argumentos utilizados e como foram organizados, dentre outras. As cartas escolhidas e as atividades elaboradas foram baseadas nas leituras de textos teóricos que abordam o gênero, como os de Silva (2002), Bezerra (2007), Marcuschi (2008), Oliveira (2018), Pinton, Steinhorst e Barreto (2020) e na observação sobre as regularidades do gênero em textos modelares. Neste sentido, as atividades articularam as práticas de leitura, escrita, escuta e produção oral, conforme Barbosa (2010), possibilitando que os alunos percebessem o uso concreto do gênero em diversas situações e as variações sofridas em consonância com o contexto de comunicação. (D1/UFJF/2021/ANÁLISE, p. 39)

Ex # 34

Sobre os fundamentos teóricos, começamos com o estudo do eixo prática de análise linguística apresentado por diversos pesquisadores como Geraldi (2012), Mendonça (2001 e 2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Silva (2012 e 2016) e documentos oficiais, como o PCNLP (1998) e o CRREEG (2012)

e a BNCC (2018). Posteriormente, absorvemos legados de Benveniste, buscando as traduções de seus textos e estudos acerca deles desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, principalmente Flores (2008-2015) e Leite (2015), como a base teórica para nossa reflexão e construção deste texto. Sobre as questões metodológicas, esclarecemos que se trata uma de pesquisa-ação educacional, com coleta de dados a partir de sequência didática que aplicamos numa sala de aula do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Essa sequência é baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). [...]. A sequência didática inserida na metodologia foi elaborada pensando em buscar condições para o desenvolvimento de aulas de Língua Portuguesa pelo eixo prática de análise linguística. Lembramos que esse pensamento não é idealizado, pois temos em mente também a dificuldade de se transpor didaticamente uma teoria da linguagem na sala de aula. Consideramos o presente estudo como um percurso de capacitação em serviço, apresentado em três capítulos. Nele, começamos com a prática de análise linguística em termos gerais e especificando essa prática no campo discursivo-enunciativo. No segundo capítulo, mostramos o percurso metodológico e no último apresentamos o processo analítico, quando temos em mãos a sequência didática executada [...]. (D19/UFT/2018/INTRODUÇÃO, p. 20-21)

[...] Essa proposta de análise linguística na perspectiva enunciativa está ancorada nos escritos de Flores (2008), sobre enunciação e gramática, em que se faz a análise linguística buscando marcas de subjetividade no texto, ou seja, mostrando um uso diferenciado de uma palavra ou expressão. Nesse caso, tratamos de pensar porque na expressão “a moça” optou-se pelo artigo definido quando a expressão “um menino” estava no mesmo contexto. Na interlocução, aparece inicialmente, a resistência dos alunos “não dou conta não”, “Eu não entendi não” e uma agitação na sala de aula, ao que tentamos reconduzir a situação “Pessoal? Pode sentar que eu vou explicar para todo mundo. Vamos pensar todo mundo”. (D19/UFT/2018/ANÁLISE, p. 97)

Ex # 35

[...] ancorados em uma perspectiva interacionista da linguagem, especificamente da Análise Linguística (doravante AL), tal como proposta por Geraldi (2011 e 2013) [...] elaboramos um Plano de Intervenção Pedagógica [...]. Procuramos nortear tal intervenção por meio do diagnóstico da produção textual dos alunos.[...]. Com o advento da linguística textual, entre outros fatores, como a precária formação inicial e continuada, chega à escola outro mito: a gramática não é mais para ser ensinada. É certo que a escola não deve conceber o ensino de uma língua em que não haja um sistema de normas, de regras gramaticais, mas nas aulas de LP os alunos devem utilizar a língua com práticas significativas, integrando “o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso” [...]. (D43/UFTM/2016/ INTRODUÇÃO, p.14 a 19)

[...] Os conhecimentos da LT que elencamos não são produtores de programas de ensino, mas podem, por meio da teoria, modificar o modo como encaramos o desafio de escrita na sala de aula. Essa escrita, que é o funcionamento vivo da língua, norteará um trabalho dinâmico no qual professor e aluno tornam-se coautores da aprendizagem. Destacamos a escrita nesse processo, visto que é o foco do presente trabalho, porém não podemos deixar de ressaltar que a LT aborda tanto os textos escritos quanto os falados. Ou seja, preocupa-se tanto com o desenvolvimento da escrita, quanto da oralidade. (D43/UFTM/2016/ INTRODUÇÃO, p. 35-37)

[...] A análise, assim como na da turma anterior, foi feita comparando as produções textuais e a sua reescrita, fazendo-nos refletir se o caminho metodológico proposto pela AL foi relevante para o progresso dos alunos na escrita de suas memórias, no que se refere à: progressão textual, coesão e coerência, destaque às descrições, sensações e sentimentos e por fim, a extrapolação da linguagem por meio da linguagem literária. Além de questões formais como a ortografia e concordância. (D43/UFTM/2016/ANÁLISE, p. 79)

É possível observar uma confluência de vozes nos excertos apresentados. À luz dos pressupostos de Bakhtin e o Círculo, e, conforme explicitamos no capítulo 4, os enunciados proferidos em determinadas esferas sociais estão sujeitos as condições sócio-históricas desse lócus. Por conseguinte, refletem e refratam um recorte do mundo social. Em razão disso, analisar a materialidade desses enunciados demanda considerar um sujeito autor, portanto, um sujeito que planeja, projeta, organiza e manifesta seu discurso. Não há neutralidade nesse querer dizer, mas intencionalidade, projeção responsiva ao mundo social, portanto, *ao outro*, e, é nessa manifestação interlocutiva, que o sujeito, na condição de “autor, criador de dado enunciado cuja posição ele expressa” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 210), “se auto-revela, sempre motivado pela situação de interação que o envolve” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 553). Isso confirma o fato de o meio social ser indispensável para a materialização do signo, já que, no processo de interação entre sujeitos autores criadores, interesses diversos e, muitas vezes, distintos estão em jogo, direcionando e impulsionando essa materialização que ocorre sempre em “um terreno bem definido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 73).

No “terreno” da produção científica brasileira, as pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S neste estudo analisadas expressam, no sentido de enunciado, “fenômenos da realidade objetiva – ou seja, fenômenos da natureza ou da consciência social” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.196). São a instância expressiva individual (e coletiva) de um posicionamento valorativo frente ao objeto de discurso (AL, PAL, PAL/S), que marca “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289).

Em cada excerto apresentado (D22, D1, D19, D43), manifesta-se a posição axiológica de um sujeito autor criador “expressivo e falante para outro sujeito também expressivo e falante axiologicamente situado” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289). Concretiza-se, assim, a atitude responsiva de cada enunciado, que, desde a sua concepção pressupõe uma resposta e é sempre determinado por dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308).

D22, assim como D1 e D19, apresentam ao seu outro, também respondente, o escopo teórico de sua pesquisa; em D22, os “[e]studiosos da linguagem (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984; POSSENTI, 1997)”, que “há mais de três décadas, têm demonstrado uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa”. Em seguida, D22 menciona também que “parece que a escola não tem cumprido satisfatoriamente seu papel na formação de sujeitos

com competência para agir socialmente por meio da leitura e da escrita”, trazendo para o interior de seu discurso outras vozes (discursos outros) no intuito de validar o discurso do sujeito autor criador, enunciando: “[a]ssim como Geraldi, outros pesquisadores (FRANCHI, 1987; TRAVAGLIA, 1996; BRITTO, 1997) têm constatado que o foco no sistema da língua não está levando em consideração as dificuldades apresentadas na assimilação da escrita.[...]”. D22, embora reverbere discursos das referências fundantes, alude também a outros discursos, reforçando seu posicionamento teórico por meio deles.

D1, nessa mesma direção, marca um discurso centrado nas referências fundantes, ao dizer que “[...] *este é um caderno pedagógico elaborado a partir de reflexões pautadas na perspectiva da análise linguística (AL) de Geraldi (1984)[...]*”, mas, também reverbera o entretecer explícito de vozes outras: “[...] *de Mendonça (2006) e teorias de gêneros discursivos/textuais de Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2008), com o objetivo de explorar o uso dos operadores argumentativos na construção de pontos de vista em um texto argumentativo [...]*”, assumindo, também, um discurso assentado na perspectiva do Interacionismo Sócio-Discursivo.

Em D19, vemos, também, além da marcação do aporte discursivo nas referências fundantes, “[...] *como Geraldi (2012) [...]*”, um sujeito autor criador que reverbera outras vozes: “[...] *Mendonça (2001 e 2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Silva (2012 e 2016) e documentos oficiais, como o PCNLP (1998) e o CRREEG (2012) e a BNCC (2018)*”, além de “[...] *legados de Benveniste [...]*”. D43, por sua vez, explicita “[...] *uma perspectiva interacionista da linguagem, especificamente da Análise Linguística (doravante AL), tal como proposta por Geraldi (2011 e 2013)*”, alude ao “[...] *advento da linguística textual*”, menciona “[...] *a precária formação inicial e continuada*”, bem como a chegada à escola de um “[...] *outro mito: a gramática não é mais para ser ensinada*”. D43 entretece, assim, além do discursos das referências fundantes, vozes outras, esclarecendo a chegada do que denominou de “mito” e reforça que a escola “[...] *não deve conceber o ensino de uma língua em que não haja um sistema de normas, de regras gramaticais, mas nas aulas de LP os alunos devem utilizar a língua com práticas significativas, integrando o trabalho com a linguagem em sala de aula, através da leitura ou da produção de textos que levem o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso*”.

A partir desses excertos, a bivocalidade do discurso, explicitada no capítulo 4, fica evidente. D22, D1, D19 e D43 como constitutivos do *corpus*, são exemplos representativos do conjunto de pesquisas analisadas, pois nos possibilitam atestar os pressupostos de Bakhtin e o Círculo revisitados e explicitados no capítulo 4. À luz desses pressupostos, as palavras do sujeito autor criador estão sempre permeadas de palavras alheias (intencionalmente ou não), as quais “introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 223). Faz sentido que, para Bakhtin (2015[1963]), o discurso da vida prática esteja pleno de palavras de outros, pois, com algumas “fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 223).

Percebemos no discurso dos referidos excertos (D22, D1, D19, D43), embora produzido por sujeitos distintos, em universidades distintas e momentos sócio-históricos também relativamente distintos, reflexos e refrações de sentidos, um entrelaçamento de vozes, vê-se “tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 225), manifestando-se na forma de enunciações concretas que, pertencentes “a um determinado sujeito do discurso, [...] fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274). Cada discurso, assim, constitui uma materialidade a partir de um ponto de vista axiológico. O discurso de D22 está assentado nos discursos das referências fundantes, mas também, em discursos outros, discursos de outros pesquisadores acerca do mesmo objeto. D1, assim como D22, manifesta um discurso também assentado nos referenciais fundantes, mas igualmente em outros discursos, bem como no discurso de fundamentos didático-pedagógicos; discursos *internamente persuasivos*, segundo Bakhtin (2015[1930-1936], p. 136).

D19, além de permeado nos discursos fundantes, assenta sua reflexão no discurso dos documentos políticos-educacionais e, D43, ancora-se no discurso das referências mas, também, no discurso da gramática; *discursos autoritários*, além *de internamente persuasivos*, segundo Bakhtin (2015[1930-1936], p. 136). Configuram-se, em síntese, nesse movimento, os discursos das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil. Algumas centradas em discursos dos referenciais fundantes, outras em discursos políticos-educacionais e, outras, em discursos gramaticais.

O funcionamento discursivo observado no *corpus* opera, assim, num movimento responsivo de constituição do enunciado, no qual há sempre uma orientação dialógica própria; a “[...] diretriz natural de qualquer discurso vivo” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 51). D22, D1, D19 e D43 são apenas alguns exemplos ilustrativos e representantes do conjunto de pesquisas constituintes do *corpus* analítico sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil; em cada discurso manifesta-se, também, o discurso do outro, nem sempre de forma explícita. No entanto, é impossível não perceber a interação viva e tensa de sua existência nos discursos analisados, pois, todo discurso “participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta ou confirma algo, antecipa respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 219).

Ao atentarmos para o *corpus*, em específico para os discursos apresentados no início desta seção (D22, D1, D19 e D43 na forma de excertos), destacamos a evidente tecitura dialógica nas/das pesquisas analisadas, *originadas de um diálogo vivo entre enunciados vivos, vozes e forças*, diálogo entretecido “na interação dinâmica com o discurso do outro [...]” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 52); diálogo que, dada a sua natureza viva, real, está sempre “voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 52) e, por isso, está sempre constituído e constitutivo de historicidade, tecido e organizado em “um terreno bem definido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 73)”, portanto, em meio a processos de centralização e de descentralização, conforme explicitamos no capítulo 4 desta tese.

As pesquisas mencionadas acima (D22, D1, D19 e D43) ilustram e representam o *corpus*, para esta categoria, uma vez que são um todo verbalizado, enformado sob um “terreno bem definido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 73) e constituído de heterogeneidade discursiva (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 27-33). Podemos dizer, nas palavras de Bezerra (2015), que “trata-se de um universo discursivo povoado por uma diversidade de linguagens e vozes sociais, que são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas de sua compreensão verbalizada, horizontes semânticos e axiológicos” (BEZERRA, 2015, p. 13). Algumas pesquisas constituintes do *corpus*, assim como as apresentadas, sinteticamente, no início dessa seção, marcam discursivamente um posicionamento teórico assentado no discurso das referências fundantes (Geraldini e Franchi) logo no início do trabalho (resumo e/ou introdução) e, sobre este posicionamento, delinham suas análises; por outro lado,

há pesquisas que, também, aludem a outros referenciais ou não explicitam seu posicionamento teórico de forma clara no *resumo*, *introdução* ou *análise*, embora os revisitem. Há, também, pesquisas que, embora explicitem discursivamente a delimitação teórica-metodológica sob a qual o trabalho está alicerçado, mencionam também escopos didático-pedagógicos como forma de viabilização da AL, PAL, PAL/S. Desse modo, *discursos dos fundamentos teóricos-metodológicos e didático-pedagógicos* entretecem-se aos *discursos das referências* em vários trabalhos, desvelando matizes ideológico-valorativas peculiares, conforme podemos observar a partir dos excertos que seguem:

Ex #36

[...] Nossa discussão alicerça-se nos postulados teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) visto que consideram a língua um conjunto potencial de escolhas para a significação do usuário. Além disso, permitem o desenvolvimento da prática de análise linguística/semiótica no livro didático tanto em textos verbais quanto em textos visuais e verbo-visuais de forma crítica. Somado a esse corpo teórico, conciliamos a contribuição da Pedagogia dos Multiletramentos (GNL, 1996) [...]. (D6/UEC/2021/RES)

[...]O ensino de gramática vem se tornando objeto de constantes discussões, principalmente nas últimas três décadas, decorrente da elaboração de documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Contudo, observamos que, apesar de essa recorrência ser intensificada, é comum encontrarmos um clima de incerteza pairando nas salas de aula do país no que tange a um encaminhamento mais preciso a respeito do tratamento que os tópicos gramaticais devem receber na prática pedagógica cotidiana [...]. Recentemente, observamos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a concretização de pouco mais de vinte anos de discussões que iniciaram com os PCN, aprimorando e ampliando suas propostas didático-pedagógicas e pautando o ensino em conjuntos de competências e habilidades. A BNCC, como documento normativo da educação brasileira, orienta que as práticas de linguagem levem em consideração os princípios bakhtinianos reverberados pelos campos de atuação, que contemplam quatro práticas de linguagem, entre elas a análise linguística/semiótica. Essa nomenclatura (análise linguística), já presente nos PCN, amplia as possibilidades de análise de estruturação e significação da língua, contemplando tanto a modalidade escrita quanto as demais semioses. [...]. Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos na Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) o embasamento teórico pertinente à análise linguística do texto verbal, considerando a língua um grande sistema semiótico no qual o usuário pode fazer suas escolhas, sempre envoltas por um contexto de situação e um contexto de cultura. Bebendo da fonte dessa corrente, atrelamos à nossa discussão o que disserta a Gramática do Design Visual (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) [...]. (D6/UEC/2021/INTRODUÇÃO, p. 13-16)

Ex # 37

[...]Buscamos as contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012) e Machado (2009), no que tange ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para discutirmos a noção de trabalho prescrito ao professor. Relacionamos a referida teoria com as pesquisas de ensino de língua materna de Mendonça (2006), Antunes (2003;2014), Silva (2015) e Neves (2018) para as concepções

de linguagem, interação e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Ancorados nas reflexões de Mendonça (2006), entendemos que o trabalho com análise linguística deve promover a reflexão do aprendiz sobre os fenômenos linguísticos empregados na produção textual (oral ou escrita), para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, contribuindo para a formação de produtores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos e práticas de letramento(s) com autonomia e adequação [...]. (D15/UFCG/2019/ RES)

[...] A proposta de análise linguística apresentada pela BNCC, como discutido ao longo do presente trabalho, encontra pontos de contato, desse modo, com concepções de ensino de língua(gem) postulados também pelo ISD, ao sugerir, n estudo de textos, formas de apreensão da língua e de práticas sociais. Entretanto À lus de Geraldi (2015), torna-se passível de questionamento a qualidade da realização da análise linguística proposita pela BNCC[...] Se por um lado, a análise linguística proposta pela BNCC é compreendida por sua relação com diferentes níveis de análise da língua, os quais são subdivididos em diferentes aspectos, tais como semântica, modalização, morfologia, fonologia, dependendo do ano escolar, por outro lado, tamanho conteúdo pode apresentar extensão longa para a abordagem do professor em sala de aula. A grande variedade de gêneros textuais e elementos linguísticos a serem abordados, analisados e praticados, à luz deste documento prescritivo, pode ser um grande desafio aos professores de língua portuguesa. Dessa forma, assim como constata Geraldi (2015), torna-se possível afirmar que os docentes podem apresentar dificuldades no cumprimento do conteúdo anual sugerido pela BNCC [...]. (D15/UFCG/2019/ANÁLISE, p. 69)

Ex #38

[...] Para tanto, adota os procedimentos metodológicos da sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). [...] Para a análise, foram selecionados quatro textos de cada versão produzida, denominadas primeira versão textual (1ª VT), primeira produção reescrita (1ª PR), segunda produção reescrita (2ª PR) – o conto de fadas às avessas. Analisamos, na 1ª PR, os níveis semânticos relacionados ao “o que dizer” do aluno; na 2ª PR, analisamos os níveis sintáticos, morfológicos, fonológicos, a estruturação textual e pontuação, relacionados ao “como dizer” (GERALDI, 2013). Em cada etapa de reescrita, a prática da análise linguística constitui-se como uma teoria fundamental para refletir sobre os recursos linguísticos em funcionamento. Tem como base teórica Geraldi (2003, 2008, 2013, 2015) e Mendonça (2006) sobre o ensino de Língua Portuguesa e a prática da análise linguística; Geraldi (2008), Van Dijk (2010) e Propp (2006) em relação às estruturas narrativas, com enfoque aos contos de fadas; Geraldi (2013), Garcia (2006), Koch, (2003), Mendonça (2006), entre outros, com relação à elaboração das oficinas [...]. (D26/UFTM/2018/RES)

[...] apresentamos os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se fundamentou, especificamente com relação: a) às concepções de língua que fundamentam o ensino da escrita e da reescrita nas aulas de língua portuguesa, de acordo com Costa Val et. al (2009), Geraldi (2004, 2008, 2010, 2013), Mendonça (2014), Jesus (2004) e Ruiz (2015); b) à proposta elaborada pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) no que se refere ao ensino da escrita e da reescrita na escola; c) a correção textual fundamentada na concepção dialógica de linguagem [...]. (D26/UFTM/2018/ INTRODUÇÃO, p. 21)

[...] De acordo com os PCN (Brasil, 1997), a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania e é inevitável concluir que o acesso às práticas de letramento, entendidas como práticas sociais, demanda leitura e escrita. Assim, o foco do trabalho em sala de aula deve estar centrado em atividades que as privilegiem. Na escola pública, o trabalho com a língua gira em torno do LDP. Marcuschi e Cavalcanti (2008) afirmam que um bom LDP será aquele que: i) problematize práticas de letramento e utilize o trabalho com o texto em contextos de uso; ii) opera com gêneros textuais que circulam socialmente e considera as práticas discursivas dos interlocutores; iii) maneje a língua enquanto atividade histórica e situada; iv) utilize o gênero textual como entidade sócio-discursiva a qualquer atividade comunicativa. São essas as opções esperadas de um LDP que se proponha a atender

as demandas sociais, em termos de formação básica com qualidade para os alunos brasileiros, numa perspectiva sócio-interacionista, em que conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social. (D26/UFTM/2018/ ANÁLISE, p. 51)

[...] Neste capítulo, descreveremos o contexto escolar e a caracterização da turma do 6º ano do ensino fundamental; as etapas de geração de dados para a realização da primeira versão da produção textual e, em seguida, o diagnóstico com base na identificação dos principais problemas observado nessas produções. Depois, discorreremos sobre uma proposta de intervenção a ser aplicada, conforme os procedimentos metodológicos da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), fundamentados na prática da análise linguística, segundo Geraldí (2008; 2013; 2015) e Mendonça (2014). Ao finalizar o capítulo, explicitamos um plano geral das oficinas e descrevemos como coletamos os textos para realizar as análises no quarto capítulo e quinto capítulos. (D26/UFTM/2018/ ANÁLISE, p. 72)

Ex #39

[...] Quanto à fundamentação teórica, tive sempre em vista as ideias contidas nas obras de Geraldí (2011), Travaglia (2009), Possenti (2012) e outras mencionadas nas referências. [...] Destaco, ainda, a gramática de uso, dada a importância que ela tem no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos. Convém ressaltar que esses dados são confirmados por meio de citações de teóricos que tratam do assunto. Dentre outros, destaco os trabalhos de Travaglia (2009), Franchi (2006), Possenti (2012), Geraldí (2011) e Neves (2011). [...] Na sequência, falo sobre a análise linguística e sua importância para os estudos de tópicos gramaticais, considerando a necessidade de um trabalho realizado de forma reflexiva[...]. (D28/UFG/2017/ INTRODUÇÃO, p.23-25)

[...] Portanto, ao fazer a leitura de um anúncio publicitário, mais que ler palavras de forma isolada, o aluno precisa entender o significado delas no contexto de produção desse gênero, considerando que Bakhtin ([1952-53]1997) nos diz que, dependendo do gênero, a forma composicional, o tema e o estilo ganham significados específicos, reforçando, mais uma vez, a importância do contexto. Isto posto, convém referir ao que dizem os PCN sobre esse tipo de atividade. Para o documento, as atividades envolvendo o conteúdo léxico devem orientar o aluno para que ele seja capaz de “explorar ativamente um corpus que apresente palavras que tenham o mesmo afixo ou desinência, para determinar o significado de unidades inferiores à palavra”. Além disso, ainda de acordo com os parâmetros, o contexto de produção é relevante, visto que os recursos expressivos, a variedade da língua e o estilo precisam ser adequados às situações de uso da linguagem e desenvolvidos de forma articulada. No caso do gênero anúncio publicitário, o locutor leva em consideração a forma como o texto é organizado a fim de atingir seus objetivos. Faz-se uso do registro formal da língua, porém num estilo em que a utilização adequada da linguagem concorra para que a intenção enunciativa se realize levando em conta os interlocutores que se pretende atingir e o espaço de circulação (esfera de atividade humana) do texto. (D28/UFG/2017/ANALISE, p.101)

Ex # 40

[...] Para tanto, dois matizes teórico-metodológicos embasam nosso trabalho: I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise Dialógica de/do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de LP têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola. [...]. (D30/UFSC/2017/RES)

[...] Nesse excerto, podemos perceber claramente como os PCN refutam as práticas de ensino de gramática tradicional e erige a análise e reflexão a partir da língua(gem) do aluno e das suas próprias percepções em relação a língua [...] Se o discurso, que encaminha uma prática pedagógica

sóciohistoricamente situada de língua, nos documentos oficiais é justificada como forma de evitar a artificialidade no ensino que descaracteriza a função interlocutiva da língua(gem), e torna os objetos de ensino sem sentido prático, como pode justificar-se qualquer escolha por uma função meramente pedagógica? Há nessa afirmação uma contradição, visto que ao justificar uma prática apenas pela sua função pedagógica, corre-se o risco de voltar a ser uma prática apenas escolar, descolada da vida, ainda que tenha uma concepção interessante de língua, como nos fala Geraldi (1997 [1991], p.168-169). (D30/UFSC/2017/ANÁLISE, p. 134-135)

[...]Se retomarmos a concepção de gênero bakhtiniana (uma vez que o autor invoca um contexto dialógico), não são os tipos textuais que se combinam para formar os gêneros, mas sim as interações em determinada esfera social [...] enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (D30/UFSC/2017/ANÁLISE, p. 137)

Ex #41

[...]Como o material para a análise linguística é o texto, historicamente os desdobramentos dos conceitos estudados pela LT influenciaram os encaminhamentos sobre a noção de análise linguística. Para tratar dessas influências e apresentar a noção de análise linguística que adotamos neste estudo, distinguiremos dois momentos históricos da relação entre a análise linguística, as concepções de texto e o ensino. Primeiramente, destacamos o processo de formulação do conceito de análise linguística e a proposta de incorporação deste à formação dos professores e ao ensino, que tem como expoentes, no Brasil, autores como Franchi (1977), Ilari (1985) e Geraldi (1997). [...]. A seguir, ressaltamos a incorporação do conceito aos documentos oficiais a respeito do ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), e o desenvolvimento de pesquisas que tratam do ensino da análise linguística na relação com os gêneros textuais, dentre as quais citamos autores como Wachowicz (2010) e Bezerra e Reinaldo (2013). (T54/UFPR/2015/ INTRODUÇÃO, p.19)

Ex #42

Este trabalho trata da noção de Sequência Didática, como instrumento da ação docente. Essa noção foi proposta no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) e diz respeito a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. [...]. Assim, a pesquisa ora relatada tem como objeto o conceito de SD que subjaz a propostas de ensino de escrita e/ou de leitura pautadas na prática de Análise Linguística. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar sequências didáticas cuja perspectiva de ensino seja a de prática de análise linguística, ou seja, o ensino da língua pautado na reflexão dos usos; e como objetivos específicos: (1) averiguar o que se adapta na proposta de SD do grupo de Genebra quando esta é destinada à prática de análise linguística como perspectiva de ensino/aprendizagem de um aspecto da língua; e (2) apontar a concepção de SD que subjaz a propostas de ensino de língua materna voltadas para a análise linguística. (D55/UFSCG/2015/ RES)

[...] Ainda observando o exemplo apresentado acima, é perceptível que, para a elaboração de uma SD pautada na prática de análise linguística, os estagiários elaboradores de SD2 se pautaram em estudos sobre o tema, demonstrando estarem bem informados acerca dos estudos relacionados à prática de AL, como Bezerra e Reinaldo (2013) e Mendonça (2006). Essa característica aponta a importância do processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991; BRONCKART E GIGER, 1998; ROJO, 2013) no planejamento de atividades, pois é ele quem permite a transformação de saberes científicos em um dado objeto de ensino. (D55/UFSCG/2015/ ANÁLISE, p. 84)

Ex #43

[...] o objetivo é investigar as contribuições do trabalho com a análise linguística para o processo de produção e reescrita de textos, focalizando uma turma do 7º ano do ensino fundamental. O recorte investigativo toma o texto, organizado num gênero discursivo, como ponto de partida e elemento norteador do ensino da Língua Portuguesa. A linha teórica ampara-se na Análise Dialógica do Discurso e no método sociológico para abordagem dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). Além disso, recorro a fontes que conferem às práticas de análise linguística, produção e reescrita textual um viés dialógico no trabalho com a linguagem. [...]. (D53/UNIOESTE/2015/ RES)

[...]Tais encaminhamentos reforçam as constatações que já venho expondo: a necessidade de articulação entre práticas de AL com as demais práticas discursivas no ensino de LP. E aqui se encontra um exemplo de como a AL não é complementar às demais práticas, pois se assim se caracterizasse, apareceria como um complemento às atividades desenvolvidas, o que factualmente, não aconteceu. Vejo, no percurso desenvolvido, a AL permeando as demais práticas discursivas, daí a importância de sua consideração também nos processos de escrita e reescrita textual[...]. (D53/UNIOESTE/2015/ANÁLISE, p. 128-129)

Ex #44

[...]Além dos pressupostos teóricos, oriundos de Bakhtin (2008; 2010) e Bakhtin e Voloshinov (2010), ancoramo-nos, para encaminhamento didático, nos estudos de Gasparin (2007), cuja proposta de trabalho, intitulada “Plano de Trabalho Docente”, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir das ideias de Saviani (2008) e da teoria de Vygotsky (1999). Desse modo, almejamos criar e experimentar, em situações de sala de aula, uma didática sugerida pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008)[...]. (T62/UDEL/2014, RES)

[...]apresentamos o processo de prática oriunda do PTD concomitante à da proposta pedagógica de leitura/produção/refacção textuais e análise linguística, levada a campo via PTD, conforme indicam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008). Reforçamos que assumimos como nosso objeto de estudo, os textos-enunciados, neste caso, de um gênero pertencente à esfera literária: o caso. [...]. O Plano de trabalho Docente de Gasparin (2007) é apresentado em quatro níveis. NO primeiro, assevera que se trata da fase ancorada no método da economia política de Marx (GASPARIN, 2007, p. x). No segundo, ancora-se, para fins de transposição didática, no suporte da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999), mas especificamente com relação ao nível de desenvolvimento atual e à zona de desenvolvimento imediato, cujo resultado, na aprendizagem, é um novo patamar de conhecimento. (T62/UDEL/2014/ANÁLISE, p. 142-147)

Os excertos apresentados confirmam a existência de um movimento heterodiscursivo nas pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil (considerando o período selecionado em nosso estudo), na medida em que cada sujeito autor criador posiciona-se diante do objeto sob seu singular entendimento, sob pontos de vista socioideológicos irrepetíveis e únicos. É perceptível a existência de uma confluência de vozes e de vieses teórico-metodológicos e/ou didático-pedagógicos entretecendo os discursos de diversas pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil. Os referidos excertos demonstram que os referenciais fundantes são recorrentes escopos teóricos em diversas pesquisas, no entanto, em sua maioria, não são escopos teóricos exclusivos

na problematização engendrada acerca do objeto. Assim como em vários trabalhos, aos escopos teórico-metodológicos, são articulados escopos didáticos-pedagógicos.

D6, D15, D26, D28, D30, T54, D55, D53, T62 apresentam discursos ancorados nas referências fundantes entretecidos por vozes outras, discursos teórico-metodológicos, assim como, também, por discursos didáticos-pedagógicos. D6, ao mencionar a abordagem da PAL/S no livro didático, alude aos “*postulados teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003)*”, e, em adição, concilia “*a contribuição da Pedagogia dos Multiletramentos [...]*”.

D15, D26 e D55, apresentam objetivos distintos ao tematizarem o objeto, mas caminhos metodológicos aproximados ao enunciarem, em D15, a busca por “*contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012) e Machado (2009), no que tange ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*”; em D26, por “*procedimentos metodológicos da sequência didática propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011)*”; e, em D55, “*como instrumento da ação docente [...] proposta no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97)*” que “*tem como objeto o conceito de SD que subjaz as propostas de ensino de escrita e/ou de leitura pautadas na prática de Análise Linguística*”[...].

D30 e D53, assim como as demais produções, apresentam reflexões acerca do objeto pelo viés das referências fundantes e, associado a essas vozes, insere os discursos de Bakhtin e o Círculo. Em D30, há o anúncio de *dois matizes teórico-metodológicos*: “*I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise Dialógica de/do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica [...]*”. Em D53, “*o recorte investigativo toma o texto, organizado num gênero discursivo, como ponto de partida e elemento norteador do ensino da Língua Portuguesa*”, além de amparar-se “*na Análise Dialógica do Discurso e no método sociológico para abordagem dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979])*”; Por sua vez, em T62, os discursos assentados nas referências, em Bakhtin e Volochínov, problematiza o objeto AL, assentando-se didaticamente “*nos estudos de Gasparin (2007), cuja proposta de trabalho, intitulada ‘Plano de Trabalho Docente’, fundamenta-se na*

Pedagogia Histórico-Crítica, a partir das ideias de Saviani (2008) e da teoria de Vygotsky (1999)”.

D28, assim como T54, são pesquisas que apresentam um escopo teórico centrado no discurso das referências, mas, também, entretido com/por discursos outros. Em D28, por exemplo, “*Travaglia (2009), Franchi (2006), Possenti (2012), Geraldi (2011) e Neves (2011). [...]*” estão articulando as discussões, e, em T54, “*os desdobramentos dos conceitos estudados pela LT*” fazem-se presentes.

A partir das análises, percebe-se uma *dialogicidade latente* nas produções analisadas, representadas aqui por meio de alguns excertos. Uma *dialogicidade* promovida pelo entretimento discursivo que se materializa na forma de enunciados concretos, únicos, singulares e irrepetíveis.

Notadamente, a partir desses excertos, vislumbramos a presença do *discurso internamente persuasivo* nas respectivas produções, e, podemos afirmar, que em grande parte das pesquisas constituintes do *corpus* deste estudo. Segundo Bakhtin (2015[1975]), o discurso internamente persuasivo refere-se ao discurso que reconhece as palavras dos outros e as assimila gradual e lentamente de modo que quase não há nesse entrelaçamento nenhuma fronteira entre os discursos, pois ele entrelaça-se a palavra dita dialogicamente. Nessa dimensão,

[...] o discurso interiormente persuasivo é metade meu, metade do outro. [...] Ele não é tanto interpretado por nós quanto segue se desenvolvendo livremente, aplicando-se a um novo material e a novas circunstâncias, intercambiando luzes com novos contextos. Além disso, entra em tensa interação e luta com outros discursos interiormente persuasivos. Nossa formação ideológica é justamente essa tensa luta que em nós se desenvolve pelo domínio de diferentes pontos de vista, enfoques, tendências e avaliações verboideológicas (BAKHTIN, 2015[1975], p. 141).

Isso justifica a natureza dinâmica e flexível dos discursos das referidas pesquisas, pois são discursos que, mesclados a discursos outros, fazem emoldurar uma visão peculiar e variada acerca do mesmo objeto, conferindo-lhe “*inacabamento semântico, a capacidade para uma nova vida criadora no contexto da nossa consciência ideológica, a inconclusibilidade, a inesgotabilidade [...]*” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 141).

São discursos que envolvem, segundo Bakhtin, uma relação de responsabilidade na medida em que dirigido ao outro, envolve o campo aperceptivo, e, por conseguinte, constituem-

se de um caráter de argumentatividade, além de, conforme já mencionamos, inserem-se numa esfera comunicativa determinada, “terreno bem definido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 73), que direciona o olhar acerca do objeto e a sua organicidade. Aberto a relações dialógicas, os discursos internamente persuasivos são permeados ideologicamente, discursos de autoridade entretecidos em um dado cronotopo, pois, situados sociohistoricamente, fazem constituir sentidos acerca da AL, PAL, PAL/S nas pesquisas brasileiras. São discursos que, ancorados em referências fundantes, em perspectivas teórico-metodológicas e/ou didático-pedagógicas, conforme ilustramos nos excertos apresentados, entrelaçam-se dialogicamente acerca de um mesmo objeto, reverberando pontos de vistas peculiares advindos de movimentos de tensão e de luta, naturais na constituição de todo discurso, mas que também geram o mesmo movimento, que fará constituir novos discursos responsivos (BAKHTIN, 2015[1975], p. 141). Sob esse viés, os discursos das pesquisas até o momento apresentados, ratificam a natureza intrinsecamente dialógica da linguagem e o modo como os discursos são e estão perpassados ideologicamente e valorados.

Em síntese, conforme apontamos na seção 5.2.1, cronotopicamente as pesquisas desvelam um discurso de *permanência* do objeto, o qual é problematizado por um movimento de *discursos outros miscíveis aos discursos do sujeito autor criador*. Há, notadamente, *discursos menos dispersos* aos referenciais fundantes e outros *mais dispersos*, além disso, há uma expansão de discursos acerca da AL, PAL, PAL/S sob o viés bakhtiniano em diversas universidades brasileiras, com maior predominância na região Sul, assim como, também, de discursos sob o viés do interacionismo sócio-discursivo em diversas universidades, porém, com maior predominância, nas universidades da região Sudeste do Brasil.

O discurso das referências fundantes predomina na maioria dos trabalhos constituintes do *corpus* de pesquisa, especialmente nas produções das regiões Sul, Sudeste e Nordeste, as quais, conforme resultados da Análise Bibliométrica (AB), expostos na seção 5.1, são as regiões que apresentam, também, um maior quantitativo de produção de pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no período analisado.

No entanto, convém destacar que o discurso das referências fundantes não se encontra sozinho, de forma exclusiva, na maioria dessas produções. Em geral, o discurso das referências fundantes encontra-se entretecido com vozes outras, as quais reverberam o discurso da esfera social, escolar e acadêmica acerca do ensino de LP no Brasil, especialmente nos anos iniciais

de nosso recorte temporal, período em que, ao lado do denominado “fracasso do ensino de Português”, ou “crise na linguagem”, da proposta de AL, PAL como unidade de ensino de Língua Portuguesa, problematiza-se, também, acerca dos seguintes temas: *ensinar ou não ensinar gramática, como ensinar gramática, ensinar gramática e/ou análise linguística, como trabalhar o texto/gênero, alfabetizar e/ou letrar?* Nesse contexto, Possenti, Travaglia, Mendonça, Koch, Neves, Perfeito, Marchusci, Antunes, Halliday, Bronckart, Machado, Schneuwly e Dolz, Bakhtin, Chevallard, Halté, Vigotsky são algumas vozes que passam a compor, juntamente com os discursos fundantes (Geraldini e Franchi), a materialidade de inúmeras pesquisas sobre o mesmo objeto, por vezes sob o viés teórico-metodológico, e/ou sob o viés didático-pedagógico, como apontamos anteriormente.

Além dos discursos assentados nas referências, *documentos oficiais* (estaduais e /ou federais) também se fazem presentes na produção científica brasileira do período analisado, em diferentes universidades e regiões do Brasil. Tais discursos seguem descritos na seção 5.3.2, a seguir.

5.3.2 Discursos das políticas educacionais

O *discurso das políticas educacionais* não se faz presente na maioria das pesquisas constituintes do *corpus*, mas, em diversas pesquisas constituintes do *corpus*, e, em diversas regiões do Brasil. É perceptível que os *discursos das políticas educacionais* estão/são, em geral, entretecidos com o *discurso das referências* e, por vezes, também, com o *discurso da gramática* (este a ser apresentado na seção, 5.3.3, a seguir), são vozes que reverberam outros discursos da esfera social, escolar e acadêmica acerca do ensino de LP no Brasil, conforme explicitamos na subseção anterior (5.3.1), e problematizam o objeto AL, PAL, PAL/S pelo viés dos documentos políticos educacionais (federais e/ou estaduais). A partir da análise dessas pesquisas, observamos que há um movimento discursivo que visa *compreender* os pressupostos dos documentos políticos educacionais, *avaliar* seus pressupostos e orientações, assim como *validar e propor* alternativas de *aplicabilidade* do objeto nas aulas de LP. Os excertos, a seguir, são representativos desses discursos:

Ex #45

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os documentos curriculares dos estados brasileiros se adequaram conforme as novas proposições. Com base nisso, apresentamos esta pesquisa, cujo objetivo geral consiste em refletir sobre o modo como a análise linguística é concebida nos documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do Brasil, a fim de possibilitar reflexões sobre a prática docente. [...]. Os estudos realizados estão pautados na perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2011[1979], 2011[1952], 2015[1930]; VOLÓCHINOV, 2018[1929], 2019[1926]), atravessando o percurso histórico da análise linguística (AL) no Brasil, demonstrados por Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013) e Polato (2017), cujo seguimento teórico parte do Ensino Gramatical (EG), percorre os princípios cognitivos da Prática de Análise Linguística (PAL) e se estabiliza para análises mais dialógicas, aqui representadas como Análise Linguística Dialógica (ALD), com base em Geraldi (1984,1991), Franchi (1997) e Polato e Menegassi (2019). Na observação dos dados, verificamos que a BNCC mantém a perspectiva PAL, advinda dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apresentando outras perspectivas para o tratamento da AL, de modo a revelar, além da perspectiva PAL, o Ensino Gramatical e tímidas proposições para a ALD. Os documentos curriculares da Região Norte seguem as mesmas evidências de AL propostas pela BNCC, tanto nos textos introdutórios como nos Quadros Organizadores Curriculares (QOC). [...]. (D4/UFT/2021/RES)

[...]Nesta seção, abordamos como a Análise Linguística (AL) foi concebida por cada documento curricular, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), buscamos verificar na pré-análise de cada documento curricular: (i) como foi proposto o componente curricular de Língua Portuguesa e (ii) como a AL está evidenciada nessa proposição. Os passos iniciais da análise, partem da compreensão de toda a organização do texto introdutório desses documentos, procurando responder a alguns questionamentos: a) qual concepção de linguagem utilizada? b) Quais as nomenclaturas empregadas para a designação dos termos próprios do componente curricular de Língua Portuguesa? Os documentos estão ordenados por ordem alfabética, segundo o nome de cada estado. Finalizamos a seção com uma análise comparativa dos dados apresentados. (D4/UFT/2021/ANÁLISE, p. 127)

Ex #46

[...] Nesta pesquisa, compreendem-se as diferentes versões da BNCC como documentos/monumentos, “produtos da sociedade que os produziram segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1997, p. 103). Artefatos culturais que revelam a complexidade e a heterogeneidade em que estão inseridos e das quais emergem. Resultam “de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época e da sociedade que o produziram” (p. 103). São, portanto, documentos/monumentos que “materializam as intenções dos sujeitos que os construíram” (LE GOFF, 1997, p. 103). Isso nos possibilita recuperá-los e usá-los cientificamente, decifrando-os enquanto objetos complexos de estudo. Entender a BNCC como fruto de um intrincado processo de disputa de poderes, próprio de sua natureza curricular, explicita “posições ideológicas e considerações sobre o que fica como conhecimento a ser escolarizado e o que sai” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 73). Pensar esse documento criticamente, atentos a essas disputas, aos discursos que se propagam e aos fios que se constroem, é indispensável, dado o seu papel norteador da Educação Básica nacional[...]. Durante o processo de construção do documento, o eixo análise linguística parece ter passado por mudanças significativas. Focalizando essa constatação, surge o questionamento desta pesquisa: que (des)continuidades o processo de construção da BNCC revela sobre o eixo Prática de Análise Linguística? O objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar duas versões da BNCC quanto à (re)configuração do eixo análise linguística. Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos: I - Mapear as (des)continuidades que o eixo PAL indicia ao longo das diferentes versões elaboradas da BNCC; II - Relacionar essas (des)continuidades aos paradigmas de ensino de Português; III - Relacionar as habilidades da 2ª e 4ª versão com os índices de (des)continuidade mapeados em I. [...]. (D5/UFCG/2021/INTRODUÇÃO, p. 13-16)

[...] O objetivo deste capítulo é analisar a reconfiguração do eixo análise linguística na 2ª e 4ª versão da BNCC. Para isso, o estudo está organizado em duas grandes seções. [...] A primeira seção está organizada em três subseções: continuidade textual; continuidade epistemológica; e continuidade por filiação documental. A segunda também está organizada em três subseções: as singularidades da 2ª versão da BNCC; as singularidades da 4ª versão da BNCC; comparação das singularidades da 2ª e 4ª versão da BNCC. Após leitura dos pressupostos do componente Língua Portuguesa, na Área de Linguagens, nas duas versões da BNCC focalizadas na pesquisa, analisamos especificamente duas seções de cada. Na 2ª versão, foram analisadas a seção “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2016, p. 87-98) e a seção “A Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2016, p. 327-367), especificamente o item “Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma”. Na 4ª versão, foram analisadas a seção “Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017b, p. 67-87) e a seção “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2017b, p. 136-191), especificamente o item “Análise Linguística/Semiótica”. (D5/UFMG/2021/ANÁLISE, p. 63)

Ex #47

[...] o objeto desta pesquisa é o discurso da Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo análise linguística/semiótica. Em vista disso, o objetivo geral centra-se em analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da Base Nacional Comum Curricular em relação ao objeto discursivo eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa está embasada teoricamente na concepção dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, considerando as obras dos próprios autores do Círculo e também as contribuições de reenunciações apresentadas em pesquisas contemporâneas. [...] Os dados de análise são as orientações da Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens, as orientações para o componente curricular Língua Portuguesa, as orientações para o eixo prática de análise linguística/semiótica, e as habilidades relacionadas ao referido eixo – constituindo o discurso da Base Nacional Comum Curricular. [...] (D9/UFSC/2020/RES)

[...] Entendendo essa prática como um dos pilares do ensino de LP, fez-se necessário, desde então, analisar de modo mais profundo sobre como a reflexão sobre a língua(gem) poderia e deveria ser feita em sala de aula. [...] (D9/UFSC/2020/INTRODUÇÃO, p.18)

Ex #48

[...] A partir dessa proposta, a PAL vem ganhando reconhecimento, por pesquisadores (PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; PERFEITO et al, 2007; KUHN, FLORES, 2008; COSTA-HÜBES, 2010, 2017b; RODRIGUES, CERUTTI-RIZATTI, 2011; REMENCHE, ROHLING, 2015; ACOSTA PEREIRA, 2016, 2018; dentre outros) e por documentos norteadores do ensino de LP – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE- PARANÁ, 2008); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018) – como um dos eixos de ensino de LP capaz de promover reflexões sobre a língua e, conseqüentemente, ampliar a proficiência linguística e discursiva dos alunos. Diante disso, mostra-se necessário que os professores tenham conhecimento da proposta teórica e didática da PAL para que possam fazer usos produtivos dessa prática. [...] (D10/UNIOESTE/2020/INTRODUÇÃO, p. 17)

[...] Nosso intuito é que, ao fim do percurso das atividades de PAL, os alunos sejam capazes de relacionar estratégias discursivas, estilísticas e linguísticas com a construção de sentidos, valorações e a evocação de discursos. Com tal conhecimento alcançado, será o momento de relacionar a PAL com

a prática de produção textual, pois, considerando todo o percurso de leitura, pesquisa e análise linguística empreendido, o aluno terá o que dizer sobre o tema e, possivelmente, terá condições de se posicionar a respeito do papel da mulher na sociedade, dialogando com o texto que acabou de estudar. Essa articulação com a produção textual é essencial para que se possa desenvolver PAL. Como comentado anteriormente, a proposta de ensino de LP de Geraldi (1997[1991]) prevê uma conexão entre as práticas de ensino, visto que uma tem a capacidade de complementar a outra em diversos aspectos. Assim, a prática de leitura ganha mais criticidade com a PAL e, por ter passado por essas duas, a prática de produção se torna mais significativa para o aluno. (D10/UNIOESTE/2020/ANÁLISE, p. 126-127)

Ex #49

[...] Nesta pesquisa, objetivamos discutir o trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que concerne ao ensino e prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando as características textuais-discursivas que configuram a textualização desse agir prescritivo. Buscamos as contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012) e Machado (2009), no que tange ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para discutirmos a noção de trabalho prescrito ao professor. Relacionamos a referida teoria com as pesquisas de ensino de língua materna de Mendonça (2006), Antunes (2003;2014), Silva (2015) e Neves (2018) para as concepções de linguagem, interação e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Acorados nas reflexões de Mendonça (2006), entendemos que o trabalho com análise linguística deve promover a reflexão do aprendiz sobre os fenômenos linguísticos empregados na produção textual (oral ou escrita), para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, contribuindo para a formação de produtores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos e práticas de letramento(s) com autonomia e adequação. [...]. Feito isso, buscamos averiguar os papéis semânticos (PEREZ, 2018) atribuídos aos professores no eixo de análise linguística, verificando os objetos e funções desses profissionais conforme o documento apresenta.[...]. (D15/UNISINOS/2019/RES)

Ex #50

Este estudo buscou investigar se a abordagem da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EFII) sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa, na escola, a fim de criar inteligibilidades para os leitores potenciais, em especial o professor. Para atingirmos tal objetivo, do ponto de vista teórico, nos apoiamos nos pressupostos da Linguística Aplicada sobre o ensino de língua e também nos ancoramos em alguns conceitos cunhados pelo Círculo de Bakhtin; do ponto de vista metodológico, empregamos a pesquisa documental de cunho qualitativo interpretativista. Nosso objeto de estudo configura um documento recente no cenário educacional brasileiro, que passou por quatro diferentes versões até sua homologação, em dezembro de 2017. [...]. Alguns anos de (re)elaborações refletiram no componente de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no eixo que se refere à análise e reflexão sobre a língua, o qual recebeu, em cada versão, nomeações distintas. Essa flutuação terminológica no eixo associada a algumas incoerências na listagem de objetivos ou habilidades revela a instabilidade sobre o que no documento se entende por prática de análise linguística.[...]. (D16/UFSC/2019/RES)

[...] Embora Geraldi apresente ressalvas ao excesso de gêneros textuais/discursivos, podemos dizer que há uma coerência entre a concepção de linguagem assumida na introdução da BNCC/EFII-v1, na opção pela nomeação do eixo como análise linguística e na proposição dos objetivos de aprendizagem no componente curricular Língua Portuguesa.[...]. (D16/UFSC/2019/ANÁLISE, p.147)

Ex #51

Este trabalho objetiva propor encaminhamentos didáticos-pedagógicos para a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa fundamenta-se nos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a língua(gem) sob uma perspectiva dialógica. Ademais, retomamos investigações sobre práticas de ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva operacional e reflexiva a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística preconizadas pelos estudos a partir de Geraldi (1984). Além disso, recorreremos ao que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que são documentos parametrizadores da educação no país e no Estado de Santa Catarina, para compreender o modo como os documentos concebem o trabalho com a prática de análise linguística. [...]. (D13/UFSC/2019/RES) [...] Nossa proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística está voltada ao trabalho mediado pelo gênero discursivo reportagem de jornal impresso e tem como objetivo possibilitar que as aulas de LP sejam um espaço onde o aluno se aproprie dos conhecimentos linguísticos e participe do processo de construção desse conhecimento a partir das situações reais de uso da língua(gem). Na perspectiva dialógica da língua(gem) esperamos que o aluno, ao apropriar-se das especificidades do gênero pretendido, possa trazê-lo para sua esfera social, dessa forma terá condições de compreender recursos expressivos, além de ter contato com as diferentes formas de uso da língua(gem) para participar ativamente do processo de leitura, escrita, reflexão e reescrita do seu texto[...]. (D13/UFSC/2019/ANÁLISE, p. 143)

Ex #52

Sobre os fundamentos teóricos, começamos com o estudo do eixo prática de análise linguística apresentado por diversos pesquisadores como Geraldi (2012), Mendonça (2001 e 2012), Bezerra e Reinaldo (2013), Silva (2012 e 2016) e documentos oficiais, como o PCNLP (1998) e o CRREEG (2012) e a BNCC (2018). Posteriormente, absorvemos legados de Benveniste, buscando as traduções de seus textos e estudos acerca deles desenvolvidos por pesquisadores brasileiros, principalmente Flores (2008-2015) e Leite (2015), como a base teórica para nossa reflexão e construção deste texto. Sobre as questões metodológicas, esclarecemos que se trata uma de pesquisa-ação educacional, com coleta de dados a partir de sequência didática que aplicamos numa sala de aula do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Essa sequência é baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). [...]. A sequência didática inserida na metodologia foi elaborada pensando em buscar condições para o desenvolvimento de aulas de Língua Portuguesa pelo eixo prática de análise linguística.[...]. (D19/UFT/2018/INTRODUÇÃO, p. 20-21)

Ex #53

O estudo apresenta o relato de uma experiência vivenciada nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidenciando suas implicações teóricas e pedagógicas no que se refere à prática da análise linguística.[...] Buscou respostas para as seguintes questões problema: Como deve ser realizada a prática da análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Em que medida essa prática, pautada pelo arcabouço dos estudos semântico-pragmáticos e discursivos, torna-se exitosa na EJA? [...] Para isso, alguns objetivos específicos foram traçados: 1. Examinar livros didáticos utilizados pelo professor que atua com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em prol da verificação de uma abordagem semântica utilizada; 2. Propor e desenvolver estratégias didáticas que contemplem um trabalho voltado à análise linguística em turma do Ensino Médio (EJA) de uma escola pública do estado da Paraíba. [...] Como referencial teórico, utilizou-se Bezerra (2007), no que se refere aos contextos teórico-metodológicos do ensino de língua; Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013), acerca da análise linguística; Bortoni-Ricardo (2008),

no que diz respeito ao método de estudo do professor pesquisador que atua com a etnografia da educação; Ferrarezi (2008), acerca de abordagens da semântica para educação básica; os documentos oficiais (OCEM, 2006; PCN, 2000; RCEM-PB, 2006), os quais apresentam orientações para Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; entre outros. [...]. (D41/UEPB/2016/ RES)

[...] relatamos o processo de execução da proposta didática de Língua Portuguesa na turma do 3º ano, Ensino Médio EJA, cujo tema foi “A Violência no Cenário Urbano”. A experiência contemplou uma abordagem com gêneros textuais, especialmente o artigo de opinião, a partir da prática de análise linguística. Vale ressaltar que a aplicação da proposta se deu na turma em que a professora pesquisadora ministra suas aulas, porém, diante da necessidade de sistematizarmos nossas ações, elaboramos um módulo organizado em quatro unidades, no qual inserimos atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, por entender que as três primeiras competências estão diretamente relacionadas à última.[...]. (D41/UEPB/2016/ANÁLISE, p. 100)

Ex #54

[...]acreditamos que o livro didático atue como uma das principais molas propulsoras responsáveis por transformações na esfera educacional. Em reconhecimento a influência que esse material exerce na esfera em que circula, o PNLD- Programa Nacional do Livro Didático- ancorado em documentos prescritivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que concebem a língua como um sistema de signos ideológico, heterogêneo, multifacetado e repleto de interferências do meio e dos sujeitos envolvidos na interação, atua como mecanismo de controle e fiscalização. Sob tal enfoque, esta pesquisa bibliográfica de cunho analítico-descritivo, busca compreender como as atividades de análise linguística estão propostas em uma coleção didática, cujo eixo de progressão e articulação para o ensino da língua portuguesa são os gêneros discursivos, a fim de verificar se elas estão relacionadas às práticas de leitura, conforme os dizeres dos documentos prescritivos. Para tanto, esta dissertação fundamentou-se nos aportes teóricos de Bakhtin/Volochínov (1929, 2006), Bakhtin (2003), além de estudiosos como Bräkling (2000, 2003), Geraldi (1997, 2001, 2006), Possenti (1996) e Perfeito (2005, 2006, 2007). Os resultados desta pesquisa mostram que, apesar dos avanços teóricos apontados pela Linguística Aplicada, o ensino gramatical continua enfatizando o normativismo e a descrição do funcionamento da língua materna, pertencentes a uma gramática em que regras e conteúdos propostos são apresentados como resultantes de práticas cristalizadas de ensino e onde a língua é concebida como um sistema homogêneo e isento de influências sócio-históricas. (D77/UEL/2008/RES)

[...] Em outras palavras, o referencial teórico-metodológico apresentado pelo Manual do professor deveria, obrigatoriamente, ser contemplado na constituição total do livro didático. Entretanto parece haver um desencontro entre tal referencial e as atividades e conteúdos efetivamente propostos nesse material, pois o primeiro, muitas vezes, não ultrapassa as margens do Manual do professor (ROJO, 2003). Desse modo, é pertinente estabelecermos um diálogo entre as propostas do Manual do professor (BORGATTO et al., 2006) e os documentos prescritivos como o Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2007) e, também, os PCN (BRASIL, 1998^a) a fim de verificarmos os pontos convergentes e divergentes non tocante ao ensino gramática [...]. (D77/UEL/2008/ANÁLISE, p. 67)

Os referidos excertos são representativos das pesquisas entretecidas por *discursos das políticas educacionais* e desvelam caminhos aproximados em relação a reverberação de *discursos de autoridade*, uma vez que aludem aos pressupostos de documentos políticos educacionais (federais e/ou estaduais), assim como, também, reafirmam e entretecem discursos outros, ao problematizarem o mesmo objeto.

D4, D5, D9, D10, D15, D16, D13, D19, D41 e D77 ilustram e evidenciam o movimento discursivo das pesquisas que, pelo viés dos discursos das políticas educacionais, visam *compreender, refletir, validar* o objeto AL, PAL, PAL/S, ou *propor* alternativas de *viabilidade* deste.

Esse movimento fica evidente, por exemplo, em D4, quando enuncia que pretende “*refletir sobre o modo como a análise linguística é concebida nos documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do Brasil, a fim de possibilitar reflexões sobre a prática docente*”. D4 afirma ainda que “[*o*]s documentos curriculares da Região Norte seguem as mesmas evidências de AL propostas pela BNCC, tanto nos textos introdutórios como nos Quadros Organizadores Curriculares (QOC)”. Nesse mesmo caminho discursivo, embora produzidas em anos diferentes e universidades diferentes, os excertos das pesquisas D10 e D13, validam os documentos como vieses reflexivos. D10 afirma que a “*PAL vem ganhando reconhecimento, por pesquisadores [...] e por documentos norteadores do ensino de LP – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE- PARANÁ, 2008); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018) – como um dos eixos de ensino de LP capaz de promover reflexões sobre a língua e, conseqüentemente, ampliar a proficiência linguística e discursiva dos alunos*”. D10 afirma também que “[...] *mostra-se necessário que os professores tenham conhecimento da proposta teórica e didática da PAL para que possam fazer usos produtivos dessa prática*”.

Por sua vez, D13 reverbera o discurso dos documentos políticos educacionais (federal e estadual) com vistas a “*compreender o modo como os documentos concebem o trabalho com a prática de análise linguística. [...]*” e menciona os discursos que lhe ancoram, “*os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a Proposta Curricular de Santa Catarina (SC, 1998; 2014) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)*”.

É possível verificar, a partir dos excertos destacados nessa discussão, que as pesquisas que estes excertos ilustram, buscam *compreender, refletir e/ou validar* o que dizem os documentos acerca da AL, PAL, PAL/S. De fato, um número significativo de pesquisas reverbera os discursos dos documentos legisladores (federais e/ou estaduais) como caminho para *reflexão, compreensão, avaliação e proposição* acerca do objeto, visando, também, como diversas pesquisas enunciam, *contribuir para a atuação do professor*. D4, por exemplo, afirma

que visa “possibilitar reflexões sobre a prática docente”; D9 menciona entender “essa prática como um dos pilares do ensino de LP” e, por isso, salienta a necessidade de se “analisar de modo mais profundo sobre como a reflexão sobre a língua(gem) poderia e deveria ser feita em sala de aula”; D10, por sua vez, menciona a necessidade de “que os professores tenham conhecimento da proposta teórica e didática da PAL para que possam fazer usos produtivos dessa prática”.

A partir desses excertos, podemos observar que os discursos das políticas educacionais são/estão entretecidos nas referidas pesquisas e, nas demais constituintes dessa categoria, em meio a outros discursos que validam a voz do sujeito autor criador. Há discursos das referências, de outros pesquisadores, assim como, por vezes, discursos da gramática em um mesmo trabalho, confirmando que, *ao mesmo tempo que a minha palavra se reveste da outra, continua sendo minha, porém, tumultuada de outras, as quais, aliadas à minha, me autorizam a dizer o que quero dizer*. Bakhtin irá discutir essa dimensão em relação ao sujeito, afirmando que este “[...] a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 232). Não há neutralidade na tecitura dos discursos nessa dimensão. Em certa medida, isso nos remete ao que mencionamos no capítulo 2 deste estudo, a própria compreensão de língua em sua dimensão sógnica, ou seja, “em sua efervescência”, como “mistura esquizofrênica”, “roupagem de Arlequim” (SIGNORINI, 2002, p. 94), que não pode, portanto, ser apagada, nem afastada de seu contexto sócio-histórico, nem de seus sujeitos expressivos e falantes.

Importante destacar também que o fato de esse entrelaçamento de vozes reverberar no discurso das pesquisas não abstrai delas seu caráter autoral, há nelas inexoravelmente um sujeito autor criador inserido numa esfera sociocomunicativa enunciando algo a alguém. Há, assim, uma intenção que resulta em uma materialização, a qual, por sua vez, já se engendra desde a sua concepção, pois todo enunciado pressupõe um ouvinte (o outro) e é, portanto, dotado de *intenção e a concretização dessa intenção* (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308).

Conforme mencionamos no capítulo 2, as produções científicas sobre AL, PAL, PAL/S, *desenvolvidas pós-PCN (BRASIL, 1998) e pós-BNCC (BRASIL, 2018)*, no Brasil, são compreendidas em nosso estudo em sua condição de *textos enunciados*, constituídos/entretecidos por sujeitos sóciohistoricamente situados no fluxo da comunicação

interacional para o qual “o elemento linguístico é apenas um meio” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 313). Por isso também, a palavra, como salienta Bakhtin (2011[1979], p. 294), veicule sempre uma posição valorativa do falante, dotado de autoridade e, por isso, não pode ser compreendida nem explicada a margem “desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 128)).

Nesse sentido, os excertos, nesta seção elencados, são representativos de movimentos discursivos que visam não apenas *informar*, mas “determinar os próprios fundamentos da nossa relação ideológica com o mundo e do nosso comportamento” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 136); atuando, assim, como um *discurso autoritário* e como *discurso interiormente persuasivo*, pois, “[t]anto a autoridade do discurso como sua persuabilidade interna, a despeito de todas as diferenças entre essas duas categorias do discurso do outro, podem unificar-se num só discurso ao mesmo tempo autoritário e internamente persuasivo” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 136). Pelo viés bakhtiniano, o *discurso internamente persuasivo*, conforme mencionamos anteriormente, ao refletirmos acerca dos discursos das referências, é aberto às relações dialógicas, está semanticamente inconcluso porque aberto a novas expansões de sentidos. *O discurso autoritário*, por sua vez, é fechado, pois é monológico (dialogizado) e exige nosso reconhecimento incondicional. Está posto, dito e não permite uma compreensão e assimilação livre em nossas palavras (BAKHTIN, 2014[1975]; 2015[1975]).

O discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso. Por isso ele não permite nenhum jogo com um contexto que o emoldura, jogo com seus limites, nenhuma transição vacilante, variações estilizantes livremente criadoras (BAKHTIN, 2015[1975], p. 137-138).

Os discursos de autoridade, por conseguinte, quando nele entrelaçados reverberam sua persuabilidade e arquitetam sua argumentatividade. O discurso autoritário pode, assim, revestir-se de discursos de autoridade, os quais lhe configuram valor incontestável, inquestionável, tornando-o “acentuadamente destacado, compacto e inerte” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 137).

A partir da análise dos trabalhos, podemos verificar, nas pesquisas brasileiras do período analisado, conforme ilustram os excertos apresentados até o momento, um movimento discursivo em busca de *compreensão* dos pressupostos acerca do objeto AL, PAL, PAL/S nos documentos políticos educacionais, mas também de *avaliação*. D16, ilustra esse movimento

que ocorre, também, em outras pesquisas, ao articular suas reflexões acerca do objeto pelo viés da BNCC, enunciando, a respeito da BNCC, que “[n]osso objeto de estudo configura um documento recente no cenário educacional brasileiro [...]. Alguns anos de (re)elaborações refletiram no componente de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, no eixo que se refere à análise e reflexão sobre a língua, o qual recebeu, em cada versão, nomeações distintas. Essa flutuação terminológica no eixo associada a algumas incoerências na listagem de objetivos ou habilidades revela a instabilidade sobre o que no documento se entende por prática de análise linguística.[...]”.

Nessa mesma direção, D5 aponta para a necessidade de se “[p]ensar esse documento criticamente, atentos a essas disputas, aos discursos que se propagam e aos fios que se constroem, é indispensável, dado o seu papel norteador da Educação Básica nacional[...]”; ainda, segundo D5, “[d]urante o processo de construção do documento, o eixo análise linguística parece ter passado por mudanças significativas.” Assim como D5 e D16, outras pesquisas também assentam um olhar avaliativo crítico em relação aos discursos dos documentos.

Além desse movimento, há propostas de *aplicabilidade* do objeto pela via didático-pedagógica, conforme D15 ilustra ao esclarecer seus objetivos e fundamentos: “[...] discutir o trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) no que concerne ao ensino e prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando as características textuais-discursivas que configuram a textualização desse agir prescritivo”, com base nas “contribuições de Bronckart (2006; 2008; 2012) e Machado (2009), no que tange ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)”. Para isso, D15 relaciona “a referida teoria com as pesquisas de ensino de língua materna de Mendonça (2006), Antunes (2003;2014), Silva (2015) e Neves (2018) para as concepções de linguagem, interação e ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade”.

Assim como D15, outras pesquisas, articulam o objeto AL, PAL, PAL/S a partir dos discursos das políticas educacionais sob o viés didático-pedagógico, visando propor *aplicabilidades* do objeto em sala de aula e para o professor, como, também ilustrado em D41, cuja “pesquisa teve como objetivo geral propor e aplicar um plano de trabalho (produto do mestrado profissional) que auxiliasse o professor pesquisador que atua com a Língua Portuguesa nas aulas de análise linguística da EJA”. D15 também explicita os objetivos que

foram traçados: “1. Examinar livros didáticos utilizados pelo professor que atua com o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em prol da verificação de uma abordagem semântica utilizada; 2. Propor e desenvolver estratégias didáticas que contemplem um trabalho voltado à análise linguística em turma do Ensino Médio (EJA) de uma escola pública do estado da Paraíba. [...]” e, além disso, esclarece seu referencial teórico: “Bezerra (2007), no que se refere aos contextos teórico-metodológicos do ensino de língua; Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013), acerca da análise linguística; Bortoni-Ricardo (2008), no que diz respeito ao método de estudo do professor pesquisador que atua com a etnografia da educação; Ferrarezi (2008), acerca de abordagens da semântica para educação básica; os documentos oficiais (OCEM, 2006; PCN, 2000; RCEM-PB, 2006), os quais apresentam orientações para Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio; entre outros. [...]”.

Há, também, pesquisas, cujos discursos das políticas educacionais articulam-se aos discursos das referências pelo viés teórico-metodológico, visando problematizar (*compreender e avaliar*) os pressupostos dos documentos em relação ao objeto, como em D9, por exemplo, cujo “objetivo geral centra-se em analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da Base Nacional Comum Curricular em relação ao objeto discursivo eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental” e, para isso, alicerça a pesquisa “teoricamente na concepção dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, considerando as obras dos próprios autores do Círculo e também as contribuições de reenunciações apresentadas em pesquisas contemporâneas. [...]”.

Além desse viés teórico-metodológico, o material didático utilizado pelo professor também é foco de interesse. Assim como D41, D77 ilustra esse movimento recorrente em diversas pesquisas acerca do material didático, ao enunciar seu enfoque de pesquisa: “compreender como as atividades de análise linguística estão propostas em uma coleção didática, cujo eixo de progressão e articulação para o ensino da língua portuguesa são os gêneros discursivos, a fim de verificar se elas estão relacionadas às práticas de leitura, conforme os dizeres dos documentos prescritivos”. Além disso, esclarece que a “dissertação fundamentou-se nos aportes teóricos de Bakhtin/Volochinov (1929, 2006), Bakhtin (2003), além de estudiosos como Bräkling (2000, 2003), Geraldi (1997, 2001, 2006), Possenti (1996) e Perfeito (2005, 2006, 2007)”. D77 menciona ainda que sua proposta de análise se dá “[...]”.

[e]m reconhecimento a influência que esse material exerce na esfera em que circula, o PNLD-Programa Nacional do Livro Didático-ancorado em documentos prescritivos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que concebem a língua como um sistema de signos ideológico, heterogêneo, multifacetado e repleto de interferências do meio e dos sujeitos envolvidos na interação, atua como mecanismo de controle e fiscalização”.

Nestes casos, os discursos do PNLD entrelaçam-se aos demais discursos políticos educacionais e discursos das referências (e outros) em diversas pesquisas. Há, também, um movimento de *validação* do objeto, conforme evidencia D10, ao anunciar que “*a PAL vem ganhando reconhecimento, por pesquisadores (PERFEITO, 2005; MENDONÇA, 2006; PERFEITO et al, 2007; KUHN, FLORES, 2008; COSTA-HÜBES, 2010, 2017b; RODRIGUES, CERUTTI-RIZATTI, 2011; REMENCHE, ROHLING, 2015; ACOSTA PEREIRA, 2016, 2018; dentre outros) e por documentos norteadores do ensino de LP – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-PARANÁ, 2008); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018) – como um dos eixos de ensino de LP capaz de promover reflexões sobre a língua e, conseqüentemente, ampliar a proficiência linguística e discursiva dos alunos”.* D10 valida o objeto, confirmando seu “*reconhecimento*”, assim como diversas pesquisas o fazem por meio do entrelaçamento de discursos que, como se espera de toda comunicação discursiva, sob o viés bakhtiniano, emoldura-se da “*minha palavra*”, mas “*cheia de ecos de outros enunciados*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 294), uma vez que se opera com ela em situação determinada e, portanto, com uma intenção determinada.

Podemos observar, a partir das reflexões até o momento desenvolvidas, que as enunciações entretecidas nas pesquisas analisadas se constituem precisamente com base em um ponto de vista, e, por isso, “*possíveis opiniões e valorações determinarão a ressonância interna ou externa da voz – a entonação – e a escolha das palavras e sua composição numa enunciação concreta*” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 166). Isso exemplifica o que mencionou Bakhtin acerca da constituição de um enunciado, há, sempre, dois elementos determinantes: “*ideia (intenção) e a realização dessa intenção*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308). A esse respeito, Volochínov (2013[1930]) acrescenta, dizendo que “*qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações*” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 166, destaque nosso)

As pesquisas até aqui comentadas em sua condição de *texto enunciado* são desveladoras de um movimento heterodiscursivo que se enforma por meio do discurso do outro, aparentemente alheio, autônomo, mas que se integra ao discurso pretendido pelo sujeito autor criador, em sua forma “imóvel”, “pois está concluída e é unívoca, seu sentido basta à letra, petrifica” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 137), e/ou, também, em sua forma “aberta, portanto, “contemporânea”, “inacabada” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 140). Segundo Volochínov (2017[1929]), “‘o discurso alheio’ é o *discurso dentro do discurso*, é o *enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso*, o *enunciado sobre o enunciado*” (VOLOCHÍNOV, 2017[1929], p. 249, destaques do autor). Nessa condição, segundo Volochínov, ele é transferido para o contexto autoral, mantendo, ao mesmo tempo, o seu conteúdo objetivo e os rudimentos da sua integridade linguística e da independência construtiva inicial. O discurso alheio, nesse caso, sob o viés bakhtiniano, não atua meramente como informação ou instrução, mas como um *discurso autoritário e interiormente persuasivo*. Podemos também observar esse movimento discursivo, associado ao discurso da gramática, o qual também se insere em diversas pesquisas constituintes do *corpus*, a partir do excerto a seguir.

Ex #55

Após oito anos de inserção no ensino regular, tornou-se clara a distância, na maioria das vezes, entre aquilo proposto como objetivos do ensino de língua portuguesa (LP) – pelos documentos oficiais ou pelo discurso dos professores e da Academia – e a prática efetiva em sala de aula. Ficou notória para mim a dificuldade com a qual o professor, inclusive eu, depara-se todos os dias ao planejar suas aulas: apesar de aproximadamente duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documentos que orientam a prática docente –, ainda é meio vago como elaborar atividades, principalmente no que tange à análise linguística (AL), que de fato sejam coerentes com o proposto nesses documentos: partam dos usos da língua, em seu viés semântico-pragmático, promovendo o protagonismo discente no processo de construção do conhecimento. [...] De modo geral, é comum que o professor fique limitado a fazer o aluno conhecer o sistema de sua língua sem saber o motivo, por isso deveria memorizar conceitos e classificações desconexos do uso efetivo da linguagem em contextos artificiais de produção textual. Percebemos que é comum o professor, na falta de modelo melhores, replicar a aula de português que ele teve quando mais novo.[...] Os PCN, que já completaram duas décadas de publicação, apontam para um procedimento típico no decorrer das aulas em que ocorre essa artificialidade na maneira de ensinar: “O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequencição de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1998, p. 35); infelizmente, não acreditamos que esse cenário esteja completamente superado. (T11/UFJF/2020/INTRODUÇÃO, p.17-18)

Assim como T11, outras pesquisas articulam o objeto AL, PAL, PAL/S entretecendo *discursos outros* aos *discursos da gramática*, que será foco da seção 5.3, mais adiante. Interessante observar o movimento discursivo realizado. Há um sujeito autor que se anuncia em primeira pessoa: “*Ficou notória para mim a dificuldade com a qual o professor, inclusive eu, depara-se todos os dias ao planejar suas aulas*”, e, por outro lado, há também um sujeito autor que se enuncia pela voz do outro, a voz do professor, a voz dos documentos políticos educacionais e a voz social: “*De modo geral, é comum que o professor fique limitado a fazer o aluno conhecer o sistema de sua língua sem saber o motivo[...]. Os PCN, que já completaram duas décadas de publicação, apontam para um procedimento típico no decorrer das aulas em que ocorre essa artificialidade na maneira de ensinar: ‘O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos’ (BRASIL, 1998, p. 35; infelizmente, não acreditamos que esse cenário esteja completamente superado*”.

Como vimos, o discurso alheio, nesse caso, não atua como mera informação ou instrução, mas como um *discurso autoritário e interiormente persuasivo* em favor de um projeto de dizer.

Em síntese, as pesquisas que mobilizam o objeto AL, PAL, PAL/S entretecendo *discursos das políticas educacionais* são maioria no *corpus* analisado conforme já mencionamos e são produzidas em diferentes universidades e em diferentes períodos, considerando-se o recorte temporal de nosso estudo. As cinco regiões do Brasil, destacam-se na produção desses trabalhos. Por sua vez, as regiões Sul, Sudeste e Nordeste, conforme a Análise Bibliométrica (AB) apresentada na seção 5. 1, destacam-se, também, pelo quantitativo de produção no Brasil, mas, as regiões Norte e Centro-oeste que apresentam um total de produção menos expressivo, se comparadas às demais regiões, tem suas produções, em geral, entretecidas por discursos das políticas educacionais (estaduais e/ou federais).

Por meio da análise do *corpus* de pesquisa, foi possível perceber, também, movimentos discursivos permeados dos *discursos da gramática*.

A seguir, apresentamos alguns excertos ilustrativos desse movimento discursivo.

5.3.3 Discursos da gramática

As pesquisas que reverberam *discursos da gramática* fazem-se presentes em diferentes regiões do Brasil e em diferentes períodos, considerando o recorte temporal delimitado em nosso estudo, mas não são maioria no *corpus* analisado. Em geral, nesse grupo de trabalhos, há um movimento discursivo de reflexão sobre o ensino de gramática e sobre o ensino de AL, PAL, PAL/S, assim como de *proposição de atividades* que os viabilize. É perceptível que os *discursos da gramática* estão/são entretecidos, por vezes, aos *discursos das referências fundantes*, aos *discursos teórico-metodológicos* e/ou aos *discursos didático-pedagógicos*, e, especialmente, aos *discursos das políticas educacionais* (federais e/ou estaduais). São *discursos* que, conforme anunciamos ao final da subseção anterior (5.3.2), por meio de T11, excerto #55, articulam também, discursos outros acerca do ensino de LP no Brasil e do próprio objeto AL, PAL, PAL/S.

A seguir, elencamos alguns excertos representativos dos *discursos da gramática* observados no *corpus* de pesquisa:

Ex #56

[...] Com relação, particularmente, ao ensino de 'gramática' – atualmente chamada de 'análise linguística', 'análise e reflexão sobre a língua', 'conhecimentos linguísticos' e de outras denominações semelhantes –, compreendemos, desde os anos 1980, a necessidade de investir em um ensino dos conhecimentos gramaticais articulado à leitura e à produção de textos escritos, superando uma tradição centrada na memorização de regras e taxonomias como um fim em si mesmas (cf. GERALDI, 1997[1984]. Compreendemos, assim, que os conhecimentos gramaticais deveriam estar a serviço dos usos da língua (cf. NEVES, 2003). [...]. Como, então, os textos oficiais e os livros didáticos estão tratando o ensino de 'gramática' ou 'análise linguística' na escola? Quais convergências e as divergências existentes entre eles? Como relacionam com os discursos acadêmicos da área? O estudo aqui apresentado [...] visa, exatamente a investigar como currículos e livros didáticos da área de Língua Portuguesa estão tratando o eixo didático designado como 'gramática' ou 'análise linguística', analisando mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao ensino tradicional da gramática escolar[...]. (D78/UFPE/2008/INTRODUÇÃO, p. 12-14)

[...]acreditamos que as atividades de análise e reflexão sobre a língua desenvolvidas na escola podem ou não acontecer 'durante' a compreensão e a produção de textos. Em ambos os casos, o que nos parece necessário destacar é a necessidade de assegurar a sistematização, sobretudo nas situações de reflexão que ocorrem durante a atividade linguística. Em outras palavras, como esclarece Lerner (2004), "[...] 'é necessário refletir sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou se escreve, e sistematizar os conhecimentos que vão sendo explicados;[...]'". (D78/UFPE/2008/ANÁLISE, p. 59)

Ex #57

[...] Buscamos compreender os elementos das práticas dessas professoras que revelavam permanências do ensino tradicional de gramática e mudanças a partir de um trabalho com a análise linguística. Para isso, contemplamos discussões sobre mudanças no ensino de língua portuguesa e a prática de análise linguística, além de reflexões sobre os saberes docentes e o fazer dos professores no cotidiano da sala de aula.[...]. Na prática da professora A, quatro elementos se mostraram relevantes: a relação que ela mantinha com o livro didático adotado pela rede, que se estabelecia ora pela rejeição à abordagem transmissiva do livro, ora pela fidelidade, quando seguia a sequência ditada por ele dos conteúdos gramaticais; a ênfase no trabalho com textos, promovendo leitura e produção textual; a articulação entre esses eixos e a análise linguística, através da leitura e da reescrita de textos; e o modo como introduzia e abordava os conteúdos gramaticais, apresentando práticas que iniciavam com as classificações, mas que ampliavam a discussão sobre os sentidos dos recursos da língua no texto. Os dados coletados das práticas de ensino da professora B permitiram elencar três elementos importantes: o uso do livro didático da escola, que era superficialmente utilizado para as aulas de gramática, e a utilização de outro manual didático, que também tratava os conteúdos de maneira transmissiva, ainda que a professora tenha revelado o objetivo de realizar um trabalho diferente; o ensino de conceitos, classificações e nomenclaturas e a tentativa de contemplar a língua em uso, apontando permanências de um ensino que tinha como foco as classificações, sem, no entanto, deixar de promover a reflexão sobre a relativização das classes gramaticais e sobre algumas questões da norma linguística prestigiada de uso; e a tentativa de articular os eixos de ensino, realizando, durante as aulas de leitura, reflexão sobre as questões de textualidade e normatividade. Nesse estudo foi possível perceber o quanto o cotidiano da sala de aula dessas professoras de língua portuguesa refletia uma multiplicidade de práticas, que estavam atreladas tanto às apropriações que as docentes realizam a partir das necessidades de seu próprio trabalho, como aos saberes que adquiriram em suas experiências pré-profissionais e profissionais. Por fim, percebeu-se também a necessidade de aprofundar, em outras pesquisas, o estudo sobre o eixo de análise linguística, cujo ensino ainda causa conflitos e insegurança aos professores. (D68/UFPE/2013/RES)

[...] Nessa análise não há o intuito de criticar, rotular e hierarquizar as práticas docentes. Esse estudo tem a pretensão de ultrapassar os discursos de culpabilização do professor, tratando as mudanças e permanências nas práticas de ensino como um movimento natural e legítimo dos docentes que aliam seus saberes pré-profissionais aos profissionais, num tempo razoavelmente longo, como afirma Chartier (2000), que “autoriza práticas múltiplas”. O foco desse trabalho é a compreensão das práticas de ensino como elas são e não a análise destas tendo em vista uma idealização teórica. Não se está em busca do certo ou errado, do professor que já adequou sua prática aos estudos acadêmicos ou do professor que ainda resiste em mudar: compreender as práticas é enxergá-las como são, deixar emergir as suas possíveis causas e razões, ouvir como o docente pensa, planeja e desenvolve suas aulas, perceber como ele se relaciona com essa prática e, após ter acesso a todos esses aspectos, organizar as informações de maneira metodológica e responsável, relacionando-as e interpretando-as, a fim de abrir uma discussão que promoverá novos estudos. [...] É importante aqui ressaltar que no livro adotado pela rede, embora traga a seção Gramática em uso, os conteúdos abordados não estão sendo analisados a partir dos gêneros. [...] era perceptível a escolha da professora A por um livro diferente, que oferecesse melhores condições de atingir os objetivos que tinha com a sua turma. Implícita nessa escolha está a apropriação que a docente parecia ter feito em relação ao ensino de gramática: não devia ensinar as regras de maneira isolada ou apenas conceitos e classificações para serem memorizados. Isso aponta, portanto, mudanças em relação ao ensino tradicional de gramática realizado [...]. A professora utilizava o livro didático adotado, mas não se mantinha presa a ele. [...] Ainda que não apareça conforme o idealizado pelos discursos acadêmicos, a professora realiza leitura, escrita e reescrita com os alunos e essa decisão é preciosa na formação de leitores e escritores, uma vez que, durante muito tempo, o ensino da escrita e da leitura esteve, como lembra Santos (2002, p. 30), “associado apenas às atividades de codificação e decodificação do sistema de escrita”. (D68/UFPE/2013/ANÁLISE, p. 65-78)

Ex #58

A discussão acerca do ensino de gramática é um tema sempre atual quando se trata de pensar o ensino-aprendizagem de língua. O trabalho baseado em uma concepção tradicional é ainda dominante em grande parte das escolas, mas novas opções metodológicas e diferentes concepções de ensino vêm procurando ressignificar seu estudo. Com base em uma concepção interacionista de linguagem, acredita-se que o ensino pode se organizar em torno de gêneros textuais. Utilizando a opção metodológica dos Projetos Didáticos de Gênero (Guimarães e Kersch, 2012), este estudo pretende contribuir com reflexões a respeito de um trabalho de análise linguística atrelado às especificidades do gênero textual e às capacidades linguísticas dos alunos. Propõe-se, então, que, no processo de didatização do gênero textual, a dimensão linguística seja abordada através da análise linguística. Nesse sentido, analisa-se o desenvolvimento de dois Projetos Didáticos de Gênero, enfatizando as oficinas de análise linguística. Tais oficinas enfocaram elementos linguísticos essenciais para o gênero desenvolvido (em acordo com o modelo didático de referência montado para o gênero) e aqueles elementos vistos como necessários a partir das produções iniciais dos alunos. Segue-se a análise comparativa entre as produções iniciais e finais para a verificação dos resultados em função das atividades propostas. Esta análise guia a reflexão sobre a possibilidade de se considerar o ensino de gramática através da análise linguística no trabalho com o gênero textual. Como base teórica para essas reflexões, toma-se a noção de gênero de Bakhtin (2003), que considera o caráter dialógico da interação, e o conceito de análise linguística de Geraldi (1984), adotado em diferentes estudos sobre o ensino de gramática, em especial o proposto por Antunes (2007, 2010).[...]. (D61/UNISINOS/2014/RES)

[...] Para fins da análise que será detalhada no próximo capítulo, em relação ao PDG sobre o gênero crônica, foram selecionados aleatoriamente cinco alunos [...]. Esse mesmo procedimento foi tomado na análise dos textos produzidos no PDG sobre resumo. Na segunda etapa da análise, o objeto são apenas as produções finais de outros 10 alunos da mesma série para o gênero crônica e 10 pares de produção (iniciais e finais) para o resumo. [...]. (D61/UNISINOS/2014/ANÁLISE, p. 65-67)

[...] A preocupação não foi quantificar as ocorrências dos eventos linguísticos observados, mas levantar algumas hipóteses sobre as construções dos alunos após o trabalho nas oficinas. Destacam-se, inicialmente, alguns aspectos pertinentes ao domínio da estrutura composicional do gênero e comenta-se sobre a ocorrência desses elementos nas produções. [...] [...] A experiência realizada no PDG sobre resumo reforça a concepção de que um trabalho de análise linguística concatenado com o estudo dos gêneros textuais amplia o olhar do aluno para as possibilidades de uso da língua [...] é importante destacar que o trabalho com o gênero textual mais uma vez comprova a vantagem de relacionar a questão gramatical ao Gênero [...] é inegável o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos nas suas produções. (D61/UNISINOS/2014/ANÁLISE, p. 105-108)

Ex #59

A prática de análise linguística (PAL) foi proposta para o ensino de língua portuguesa, na década de 1980, com o intuito de auxiliar os alunos a refletirem sobre os usos da língua em práticas de leitura e de produção textual. Desde então, passou a ser compreendida como um dos eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, conforme prescrito por documentos pedagógicos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008). Os livros didáticos, de alguma forma, procuraram contemplar essa proposta, todavia, com compreensões diversas. Ao considerarmos esse contexto histórico, a pesquisa que apresento sustenta-se no tema A prática de análise linguística no livro didático [...]. (D22/UNIOESTE/2018/RES)

[...] Estudiosos da linguagem (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984; POSSENTI, 1997), há mais de três décadas, têm demonstrado uma grande preocupação com o ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP), [...]. Dominar a língua sempre significou reconhecer as regras e sua taxonomia, uma vez que [...] a gramática normativa “[...] é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem

seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 1996, p. 24).
Contrapondo a essa compreensão de ensino da língua, alguns estudiosos como Geraldi (1984), Franchi (1987) e Britto (1997), por meio de uma série de reflexões, enfatizaram a necessidade de um deslocamento do objeto de ensino da LP: de frases ou palavras soltas para o texto. [...] Britto (1997) criticava o método da gramática trabalhada de forma isolada, em frases soltas, fora de um contexto. [...] O autor defendia, então, que à escola cabia um papel bem maior no ensino de língua: não bastava a centralização no ensino da gramática normativa. A necessidade veemente estava em apostar na formação de um sujeito que fosse capaz de agir socialmente com criticidade, indagar as coisas do mundo e posicionar-se perante os fatos cotidianos. Para isso, era preciso possibilitar-lhe um contato maior com diferentes expressões culturais que só lhe tornariam acessíveis por meio dos textos. Logo, estes deveriam adentrar as salas de aulas e ocupar papel central. Geraldi (1984), por sua vez, tecia críticas ao ensino tradicional, ao apontar para o desempenho linguístico dos alunos que apresentam grandes dificuldades para expressarem-se, especialmente por meio da escrita. (D22/UNIOESTE/2018/INTRODUÇÃO, p. 13-14).

[...] Sendo assim, observa-se que atividade proposta parte de trechos de uma atividade linguística (texto), procura provocar um processo de reflexão sobre o texto analisado (atividade epilinguística) momento em que o sujeito retoma o texto para analisar a compreensão dos trechos selecionados, porém detém-se na metalinguagem, pois a preocupação maior é que o aluno identifique as pessoas do discurso narrativo (narrador e personagens). Todavia, nem esse conhecimento metalinguístico, não foi desenvolvido, pois conceitos e/ou classificações não foram trabalhadas nas atividades. Em concordância com o Geraldi (1997), entendemos que o ensino da nomenclatura gramatical (metalinguagem) não deve ser deixado de lado, pois o aluno precisa conhecer as normas descritivas da língua para adequar-se em determinadas situações comunicativa; entretanto, conhecê-las não é suficiente. Ele precisa saber empregá-las nos diferentes contextos de uso da língua. Para tanto, se a gramática fosse explorada dentro dessas atividades, o aluno teria mais condições de refletir sobre sua função e sobre os sentidos que a envolvem. Nesse caso, ampliariam as possibilidades de reconhecimento da língua em situações diversas que a abrange. [...] o que está em evidência é o estilo de linguagem empregada nesse fragmento do texto, na perspectiva de provocar reflexões sobre a (in)adequação da linguagem naquela situação, através dos questionamentos e da retomada ao texto. Nesse caso, a linguagem está sendo tomada como objeto de reflexão, no sentido de compreender se a forma como foi empregada naquele contexto é apropriada ou não. Nesse caso, o texto foi tomado como ponto de partida (atividade linguística); a partir do fragmento, provoca-se a reflexão da linguagem (atividade epilinguística), mas não avança até a metalinguagem, pois não sistematiza como seria a adequação da linguagem entre as personagens. (D22/UNIOESTE/2018/ANÁLISE, p. 78- 79)

Ex #60

Para isso, propomos reflexões acerca do ensino gramatical antes e pós BNCC e analisamos as lacunas e potencialidades presentes no livro didático de língua portuguesa, de modo a oferecer ao professor possibilidades de utilizar seu material para a exploração e ampliação de atividades de análise linguística de maneira significativa e crítica, culminando com a criação de um caderno de atividades voltado para os profissionais da educação. Nossa discussão alicerça-se nos postulados teóricos da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), da Gramática do Design Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) [...]. (D6/UFCG/2021/RES)

[...] O ensino de gramática vem se tornando objeto de constantes discussões, principalmente nas últimas três décadas, decorrente da elaboração de documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998). Contudo, observamos que, apesar de essa recorrência ser intensificada, é comum encontrarmos um clima de incerteza pairando nas salas de aula do país no que tange a um encaminhamento mais preciso a respeito do tratamento que os tópicos gramaticais devem receber na prática pedagógica cotidiana. [...] Recentemente, observamos, na Base

*Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a concretização de pouco mais de vinte anos de discussões que iniciaram com os PCN, aprimorando e ampliando suas propostas didático-pedagógicas e pautando o ensino em conjuntos de competências e habilidades. A BNCC, como documento normativo da educação brasileira, orienta que as práticas de linguagem levem em consideração os princípios bakhtinianos reverberados pelos campos de atuação, que contemplam quatro práticas de linguagem, entre elas a análise linguística/semiótica. Essa nomenclatura (análise linguística), já presente nos PCN, amplia as possibilidades de análise de estruturação e significação da língua, contemplando tanto a modalidade escrita quanto as demais semioses. [...] Para fundamentar nossa pesquisa, buscamos na *Linguística Sistêmico-Funcional* (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) o embasamento teórico pertinente à análise linguística do texto verbal, considerando a língua um grande sistema semiótico no qual o usuário pode fazer suas escolhas, sempre envoltas por um contexto de situação e um contexto de cultura. Bebendo da fonte dessa corrente, atrelamos à nossa discussão o que disserta a *Gramática do Design Visual* [...]. (D6/UFCG/2021/INTRODUÇÃO, p.13- 16)*

[...] consideramos necessário orientar o aluno a perceber como os elementos do conjunto multimodal contribuem para a construção do sentido do texto. As autoras tentam contemplar essa análise no item a da atividade, contudo, isso ocorre de forma mais genérica, pois, embora permita que os estudantes apontem livremente o que veem, tal ação pode se limitar em determinado momento a uma descrição superficial dos elementos composicionais do texto. Apesar de orientar o professor a instigar os alunos a perceberem os recursos semânticos, as autoras não oferecem sugestões de como isso deve ser feito.[...] aspectos, como disposição dos elementos verbais e visuais, centralidade do smartphone como participante de destaque, presença de itens sincrônicos e diacrônicos, evidenciação do processo verbal e sua relação de personificação entre dizente e enunciado, embora implicitamente sejam contemplados no item a, poderiam ter sido melhor discutidos nos demais itens, estabelecendo uma detalhada e progressiva análise da gramática visual em direção ao entendimento do texto e dos contextos situacional e cultural. [...] Obviamente, consideramos que nenhum livro didático é ou será completo e que as lacunas elencadas podem se dar por dois motivos: a possibilidade de atuação livre do docente e/ou o espaço limitado do LD. Contudo, nosso objetivo é identificar possíveis lacunas e possibilidades de trabalho que o material didático em questão pode oferecer e tentar propor atividades atreladas ao corpo teórico por nós assumido. (D6/UFCG/2021/ANÁLISE, p. 99 -100)

D78, D68, D61, D22 e D6 são representativos das pesquisas cujos discursos estão ancorados nos *discursos da gramática*; em geral, estão/são entretecidos aos discursos das políticas educacionais reverberadas em cada pesquisa (PNLD, PCN, BNCC, DCE e/ou outros documentos estaduais). Há um movimento discursivo que, não somente volta-se para a *compreensão, avaliação* dos documentos, como também para a atuação do *professor*, bem como para o aporte (efetivo ou não) do *material didático*. Há, também, nesse entretecimento de vozes, um movimento discursivo voltado para os “aspectos internos” ou “normativos” do ensino, assim como há outros voltados para os aspectos da “textualidade”, “funcionalidade”, e/ou dos “gêneros” (textuais ou discursivos), conforme enunciam algumas pesquisas. De modo geral, os referidos excertos ilustram um movimento discursivo de pesquisas cujos discursos se aproximam pela regularidade enunciativa ao problematizarem o objeto AL, PAL, PAL/S pelo

viés da gramática. Há discursos de afastamento da “tradição” nas pesquisas observadas, assim como, há discursos que atestam, nos capítulos de análise, a sua permanência na esfera escolar.

D61, por exemplo, ilustra esse movimento quando afirma que “*O trabalho baseado em uma concepção tradicional é ainda dominante em grande parte das escolas, [...]*” e, ao destacar que “*novas opções metodológicas e diferentes concepções de ensino vêm procurando ressignificar seu estudo*”. Há, notadamente, um discurso recorrente nas pesquisas analisadas que enuncia a permanência/insistência da “tradição” na esfera escolar (no material didático e/ou na atuação do professor), mas que valida a necessidade de “mudança”. D78, por exemplo, afirma compreender “*a necessidade de investir em um ensino dos conhecimentos gramaticais articulado à leitura e à produção de textos escritos, superando uma tradição centrada na memorização de regras e taxonomias como um fim em si mesmas (cf. GERALDI, 1997[1984])*”, e, ao explicitar seu escopo teórico salienta que “*os conhecimentos gramaticais deveriam estar a serviço dos usos da língua (cf. NEVES, 2003). [...]*”; em seguida, D78 expõe seus questionamentos, visando refletir acerca dos “*textos oficiais*” e “*livros didáticos*”, como também o faz boa parte das pesquisas permeadas dos discursos da gramática, e, assim problematiza: “*[c]omo, então, os textos oficiais e os livros didáticos estão tratando o ensino de ‘gramática’ ou ‘análise linguística’ na escola? Quais convergências e as divergências existentes entre eles? Como relacionam com os discursos acadêmicos da área?*”. D78, em sua especificidade, inclui, aos discursos da gramática, os discursos dos “*textos oficiais*”, dos “*livros didáticos*”, “*acadêmicos*” e dos “*currículos*”.

Salientamos que tais questionamentos refletem um movimento discursivo recorrente nas pesquisas constituintes dessa categoria; muitas tem como objeto de análise a AL, PAL, PAL/S articulado ao *material didático* e/ou aos *documentos políticos-educacionais* (este último como objeto analítico ou como escopo teórico). No entanto, D78 apresenta um discurso que, embora anuncie “*mudanças, sobretudo didáticas, em relação ao ensino tradicional da gramática escolar*” destaca “*a necessidade de assegurar a sistematização, sobretudo nas situações de reflexão que ocorrem durante a atividade linguística*”, e, para isto, afirma com base no discurso alheio que “*como esclarece Lerner (2004), [...] ‘é necessário refletir sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou se escreve, e sistematizar os conhecimentos que vão sendo explicados; [...]’*”. D78 expressa, assim, nuances discursivos sob um viés normativo, mais

aproximados aos discursos da “tradição” e, em nota de rodapé, também por meio de um discurso alheio explicita: “[n]este estudo, o termo ‘tradicional’ não assume, necessariamente, um sentido negativo, relacionando-se, muito mais a um [...] conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma ‘tradição’ (MENDONÇA, 2006, p. 201)”.

Por sua vez, a maioria das pesquisas permeadas de *discursos da gramática* reflete e refrata discursos de “mudança”, embora atestem, em suas análises, a permanência (ou insistência) de discursos da “tradição”. D68, produzido na mesma universidade que D78, porém em anos diferentes, também ilustra esse movimento ao destacar que a prática das professoras analisadas revelava “*permanências do ensino tradicional de gramática e mudanças a partir de um trabalho com a análise linguística*”. Além disso, destaca também que no cotidiano da sala de aula as “*professoras de língua portuguesa refletiam uma multiplicidade de práticas, que estavam atreladas tanto às apropriações que as docentes realizam a partir das necessidades de seu próprio trabalho, como aos saberes que adquiriram em suas experiências pré-profissionais e profissionais*”. D68 salienta ainda a importância de se compreender o “eixo análise linguística” e constata a existência de um sujeito professor impactado pela mudança, enunciando que: “*percebeu-se também a necessidade de aprofundar, em outras pesquisas, o estudo sobre o eixo de análise linguística, cujo ensino ainda causa conflitos e insegurança aos professores*”.

Assim como D78, D61 e D68, D22 também ilustra uma compreensão acerca do ensino de gramática voltada para a mudança, porém destaca a permanência (ou insistência) da tradição em sua análise. D22, por exemplo, destaca criticamente que, embora “*alguns estudiosos como Geraldi (1984), Franchi (1987) e Britto (1997), por meio de uma série de reflexões, enfatizaram a necessidade de um deslocamento do objeto de ensino da LP: de frases ou palavras soltas para o texto [...] dominar a língua sempre significou reconhecer as regras e sua taxonomia, uma vez que [...] a gramática normativa [...] é concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente*” (TRAVAGLIA, 1996, p. 24)”.

Os discursos das pesquisas analisadas e, neste estudo, representados por meio de alguns excertos ilustrativos, são/estão entretecidos em torno de um *ponto de vista* acerca do ensino de LP, do ensino de gramática, do ensino de AL, PAL, PAL/S e, em geral, em torno de

um ponto de vista que reafirma a necessidade de “mudança”. Esse movimento discursivo, em geral, ocorre entretecido ao *discurso das políticas educacionais*, também perceptível em D6, produção científica mais recente, se comparada as demais analisadas. D6 reverbera um discurso recorrente, articulando dois documentos políticos-educacionais federais (PCN e BNCC) aos discursos da gramática. D6 menciona que: “[o] ensino de gramática vem se tornando objeto de constantes discussões, principalmente nas últimas três décadas, decorrente da elaboração de documentos norteadores da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998)” e afirma que “[r]ecentemente, observamos, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), a concretização de pouco mais de vinte anos de discussões que iniciaram com os PCN, aprimorando e ampliando suas propostas didático-pedagógicas e pautando o ensino em conjuntos de competências e habilidades.” Segundo D6, “[a] BNCC, como documento normativo da educação brasileira, orienta que as práticas de linguagem levem em consideração os princípios bakhtinianos reverberados pelos campos de atuação, que contemplam quatro práticas de linguagem, entre elas a análise linguística/semiótica”.

Podemos observar que, a partir dos discursos da gramática, articulados ao *discurso das políticas educacionais* e a outros discursos, D6, além de imprimir um ponto de vista acerca do ensino de gramática, reitera, também, a existência do *já dito* (com outras palavras) em outras pesquisas analisadas, o “clima de incerteza pairando nas salas de aula do país no que tange a um encaminhamento mais preciso a respeito do tratamento que os tópicos gramaticais devem receber na prática pedagógica cotidiana” e a existência de “possíveis lacunas e possibilidades de trabalho que o material didático em questão pode oferecer”.

Os referidos excertos (D61, D78, D68, D22, D6) ilustram, notadamente, a existência dos discursos da gramática entretecidos a discursos outros. Há, nestes discursos, o entrelaçamento de vozes que desvelam uma busca por *compreender a viabilidade do ensino de gramática* pelo viés dos documentos oficiais, mesmo que para avaliá-los criticamente, assim como há, também, a presença de discursos da gramática que, articulados pelo viés do material didático e/ou do professor, reconhecem nestes seu papel de relevância, conforme ilustram os seguintes excertos:

Ex #61

[...] a pesquisa teve como objetivos: a) identificar e descrever o objeto de ensino construído nas aulas de Língua Portuguesa pela professora-pesquisadora; b) identificar e descrever os instrumentos semióticos mediadores da construção do objeto de ensino “adjetivo” nas aulas selecionadas para análise. Buscando, então, ir além da identificação dos problemas que permeiam o ensino tradicional de gramática, compreendemos que a produção da inovação no ensino de gramática refere-se à adoção de uma abordagem de Língua Portuguesa com foco na articulação entre texto, gênero e gramática como sugerem os documentos oficiais. Para tanto, dispusemo-nos, pois, a construir atividades que integrassem essas noções, na tentativa de substituir a prática de uso do texto como pretexto por um tratamento funcional de aspectos linguísticos. Desse modo, mobilizamos referenciais teóricos de diferentes abordagens (sóciodiscursiva, sistêmico-funcional, e a própria gramática), na tentativa de não reduzir e não fragmentar nosso objeto de investigação; [...] Além disso, por compreender a inovação como uma reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de agir em questões de estudo e de ensino de língua, fizemos uma rápida revisão das propostas de inovação no ensino de gramática apresentadas pela produção acadêmica e pelos documentos oficiais (PCN). [...] Quanto ao trabalho efetivamente realizado na sala de aula, constatamos, de um lado, que os diferentes modos de inovação produzidos nas aulas analisadas são constituídos por uma inter-relação de atividades e práticas múltiplas e heterogêneas; de outro lado, que a professora que está tentando inovar sua prática de ensino de gramática produz algumas respostas comuns às demandas de inovação: desenvolve a análise linguística com as categorias da gramática tradicional, da gramática funcional ou linguística de texto, amparadas pela teoria dos gêneros textuais; e, para o estudo de categorias da gramática tradicional, lança mão de modos de descrição/análise disseminados pela linguística, focalizando sobretudo a dimensão semântica da língua. Acreditamos que o presente trabalho pode contribuir para a discussão sobre a natureza e o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, as que envolvem a produção da inovação no ensino de gramática. (D83/UFCEG/2007/RES)

Ex #62

Consolidado como um instrumento fundamental de mediação entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes dos estudantes em formação, os livros didáticos de Língua Portuguesa se constituem como um importante recurso de aprofundamento de conteúdo e divulgação de conceitos e metodologias de ensino. No entanto, quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de língua materna, de acordo com os documentos oficiais que regem as leis da educação brasileira, as práticas efetivas de ensino de língua materna ainda se encontram em um contexto com poucas modificações. [...] Partindo dessa preocupação e considerando as orientações dos documentos oficiais para a realização da prática de Análise Linguística, aliada ao ensino gramatical, investigamos nesta pesquisa o tratamento dado a aspectos internos à língua portuguesa pelas duas coleções de Livros didáticos de Ensino Médio adotados no município de Maringá-PR, em 2015: Português Linguagens, de CEREJA & MAGALHÃES, e Português: contexto, interlocução e sentido, de ABAURRE, ABAURRE & PONTARA, publicadas em 2008. Verificamos se tais coleções propõem aos estudantes exercícios de análise linguística que aliam leitura, escrita e gramática, ou concebem a gramática como um fim em si mesmo. [...] (D37/UEM/2016/RES)

[...]Ao problematizar tais questões de estudo da língua, a partir de um olhar sobre o livro didático, ferramenta permanente e atual, buscamos sentidos mais positivos para a nossa ação pedagógica e profissional, posto que o Livro Didático (doravante LD) mostra-se como um condutor da prática docente. Não assumimos uma posição ortodoxa em relação à abordagem da língua, embora encampemos uma postura sociointeracionista, calcada na interação e no dialogismo. Em nossas reflexões a respeito das propostas de abordagem linguística evidenciadas nas coleções didáticas,

evocamos, sempre que possível, um diálogo entre a gramática normativa, o estruturalismo, o gerativismo, bem como concepções linguísticas ligadas à pragmática e à análise do discurso [...] O ensino atual da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP) nas escolas, conforme orientações dos documentos legais, enfatiza a prática diária dos usos da língua e intercala atividades orais, leitura e produção de textos. Entretanto, segundo Zanini (1999), historicamente, o eixo gramatical descontextualizado ocupou papel de destaque no ensino, estabelecendo modificações a partir da década de 1980, quando passou a ser considerado como objeto de reflexão e uso contínuos, integrado às atividades de leitura e escrita. (D37/UEM/2016/ INTRODUÇÃO, p.15-17)

[...] No Manual dirigido ao professor, os autores da Coleção A afirmam que o ensino da língua, objeto desta pesquisa, é amparado em um suporte linguístico com base na Semântica, na Linguística textual, na Pragmática e na Teoria do Discurso, apresentando conteúdos indispensáveis à atual visão de língua e interação verbal, como a noção de discurso, de intencionalidade discursiva, intertextualidade, variedade linguística, etc. Tudo isso, sem abrir mão de alguns conceitos presentes na gramática normativa, essenciais para que se possa exercer um mínimo de metalinguagem. Afirmam também os autores que o estudo da língua vai além do horizonte da frase e se abre para o estudo do texto e do discurso, buscando avaliar em que medida os elementos verbais e os extra-verbais são responsáveis pela construção de sentido dos enunciados. Segundo os autores, a Coleção A é voltada para estudantes que aspiram a um ensino renovado de língua. Dessa forma, a parte da gramática nessa coleção seguiria alguns pressupostos teórico- metodológicos: enfoque diferente da gramática tradicional (normativa); redimensionamento de outras atividades de Língua Portuguesa que impliquem na intencionalidade linguística; consideração ao trabalho com o domínio do texto. Contudo, os autores informam que ela concentra também aspectos referentes à Gramática Normativa.[...] O trabalho com a gramática normativa poderia ocorrer por meio da conceituação do conteúdo estudado, a normatização de regras gramaticais apresentadas antes dos exercícios, bem como sua descrição normativa. O trabalho com a gramática de uso ocorreria, a princípio, com o desvincilhamento de termos técnicos e regras já preestabelecidas, levando em consideração a gramática internalizada do estudante, bem como o modo de interpretar a consideração gramatical relacionada ao uso, em sua prática diária. A gramática reflexiva, por sua vez, partiria do texto como objeto de estudo principalmente nas seções “na construção do texto” e “semântica e discurso”, cujos exercícios seriam voltados aos aspectos semântico discursivos. [...] É válido ressaltar que, segundo as autoras, na formulação de questões, houve o cuidado de criar oportunidades para que os alunos desenvolvam diferentes habilidades, pois se espera que os estudantes sejam levados a inferir informações, elaborar hipóteses, relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, sempre em busca de diferentes possibilidades de interpretação. Na seção Usos de..., Abaurre, Abaurre & Pontara (2008) apresentam a análise de como os aspectos linguísticos estudados participam da estrutura de textos de diferentes gêneros. O objetivo das autoras é fazer com que o aluno compreenda de que modo os conteúdos apresentados na teoria contribuem para a construção de conhecimento e de sentido dos textos. (D37/UEM/2016/ANÁLISE, p. 54-60)

Ex #63

[...] Na tentativa de melhor fundamentar a prática didático-pedagógica do professor, a expressão prática de análise linguística volta à academia e se torna “alvo” de diversas correntes teórico-epistemológicas que buscam exemplificar as possibilidades de aplicação/intervenção desse termo. Contudo, esses diferentes olhares para o mesmo objeto não tornarão mais fácil a vida do professor, já que cada base teórica entende o termo a partir do seu aparato epistemológico (BEZERRA; REINALDO, 2013). [...] Atentos a esses fatos, nos propomos, como objetivo geral, compreender como se constitui o discurso do manual do professor intercalado ao livro didático quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Em resposta ao objetivo geral, nossos

objetivos específicos são (i) analisar os discursos já-ditos (os discursos parametrizadores/orientadores) a que as orientações respondem/reenunciam; b) analisar as orientações discursivizadas no manual do professor em torno da gramática tradicional e da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, dois matizes teórico-metodológicos embasam este trabalho: I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise Dialógica do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de Língua Portuguesa têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola[...]. (D30/UFSC/2017/INTRODUÇÃO, p. 18)

[...] Em síntese, os discursos dos manuais do professor refutam o ensino tradicional de gramática e apontam para a ascensão de novas práticas de ensino, de avaliação e de relações professor/aluno. Mas como dissemos na introdução deste capítulo, alguns já-ditos subjazem no fundo do rio, mas, por vezes, emergem e tornam a nossa vista. [...] Nas seções dedicadas exclusivamente ao eixo de análise e reflexão da língua, embora haja sempre um encaminhamento para o texto e o discurso, a gramática tradicional ainda é o carro chefe, uma vez que os conteúdos de gramáticas são apresentados primeiro, na maior parte das vezes sem correlação temática ou de gênero com as discussões presentes nas unidades anteriores, para só posteriormente serem localizadas no texto. Ou seja, os conteúdos gramaticais não têm sido evocados para melhor compreender os textos; eles têm sido tratados, ainda relacionados à gramática tradicional (embora já com algumas temáticas relacionadas à textualização e ao discurso) como o conteúdo do eixo de reflexão sobre a língua que pode, posteriormente, ser verificado em funcionamento nos enunciados.[...] O que fica evidente nos manuais é que, apesar de reenunciarem o discurso da mudança, da necessidade de práticas contextualizada, da organização interdisciplinar do currículo, todos os manuais apresentados possuem uma divisão entre os eixos de ensino da língua, principalmente o eixo de análise e reflexão. Seja com esta nomenclatura, seja pela alcunha de gramática, seja como gramática textual esse eixo está fora dos projetos de organização do livro (seja naqueles que se organizam por gêneros, sejam naqueles que se organizam pelas correntes literárias); assim, ainda que possa ser desenvolvido a partir de textos e para a compreensão destes; os textos dessas seções não estão tematicamente relacionados a unidade em que estão inseridos (conforme podemos perceber ao percorrer rapidamente o livro do aluno). Mesmo em um manual do professor que se apresenta como fortemente articulado por uma proposta de projetos (como no caso da Língua Portuguesa: linguagem e interação), os textos e as temáticas propostas nas unidades não se integram a seção de análises e reflexão linguística.

(D30/UFSC/2017/ANÁLISE, p. 144-157)

Ex #64

O ensino da Gramática no contexto educacional brasileiro tem sido primordialmente prescritivo, baseado nas regras da gramática normativa, tida como o manual do bem falar. Nesse modelo, o professor apenas passa as regras, ele não analisa o que ensina, apenas reproduz o conteúdo. O resultado dessa prática é que o aluno apenas decora os conteúdos. [...] Desse modo, nosso objetivo geral é investigar a compreensão dos alunos acerca da marcação de número do substantivo comum no PB no 6º ano do Ensino Fundamental a fim de elaborar uma proposta de intervenção voltada para análise e reflexão da língua. A hipótese que defendemos é a de que os alunos compreendem a marcação de número na LP, sobretudo, como um processo morfossintático, desconhecendo alguns aspectos semânticos, visto que a gramática não é ensinada de forma a criar situações para que o aluno analise e reflita sobre o significado produzido pela língua e que os conteúdos gramaticais ainda são transmitidos priorizando a metalinguagem. [...] Para fundamentar este trabalho, usamos as reflexões apresentadas por Geraldini (1984, 1997, 2004), Cagliari (1996), Possenti (1996), Ilari (1997, 2011), Faraco & Castro (1999), Marcuschi (2002), Bagno (2003, 2009), Franchi (2006), Paraguassu & Müller

(2007), Antunes (2007), Silva (2009), dentre outros, além de materiais de orientação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)[...]. (D29/FEUSPI/2017/INTRODUÇÃO, p.14-15).

Os conteúdos abordados no referencial teórico são: o ensino tradicional de Língua Portuguesa; as principais concepções de linguagem; as principais concepções de gramática; a variação linguística; os tipos de norma; as teorias linguísticas; as mudanças no ensino de língua materna; as contribuições dos PCN; a Linguística e o ensino de Gramática; a prática de análise linguística; e a marcação de número dos substantivos comuns, descrições e prescrições gramaticais. [...]. A análise dos dados apontou que os alunos não compreendem a marcação de número do substantivo comum em todos os seus aspectos gramaticais. [...]. (D29/FEUSPI/2017/RES)

[...] Analisando o livro didático, observamos que as autoras apresentam a marcação de número como um fenômeno morfológico, por isso, muitos professores do Ensino Fundamental, ao ensinarem a marcação do substantivo seguem apenas o que os livros didáticos adotados apresentam, corroborando com a afirmação de Ilari (1997) de que o ensino da Gramática no contexto educacional brasileiro tem sido primordialmente prescritivo, baseado nas regras da GT tido como o manual do bem falar. Para Perini (2010, p. 34) “o que vale nas aulas de gramática é decorar resultados, não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados”. Verificamos que isso ocorre também no livro didático analisado, pois da forma como o conteúdo é exposto como os exemplos são apresentados, os alunos não são motivados a analisar e refletir sobre os aspectos morfossintáticos e semânticos da língua. Segundo Possenti (1996) a escola deve promover o ensino de gramática em condições favoráveis ao conhecimento do aluno, introduzindo esse ensino de forma expositiva e dialogal. Analisando o livro didático, observamos que as autoras, da forma como apresentam o conteúdo, não estão preocupadas em manter qualquer diálogo com os alunos. Nessa mesma direção, Silva (2010) explica que no ensino de gramática é necessário que sejam desenvolvidas atividades interativas em que a língua seja considerada um processo discursivo simbólico, valorizando a natureza social e interativa da linguagem, no entanto, não verificamos isso no livro analisado acerca da marcação de número do substantivo comum. [...] As análises, portanto, apontam para a necessidade de o professor de LP estar atento ao que os linguistas vêm descrevendo sobre o comportamento linguístico do PB, a fim de que ele tenha condições de criar situações para que os alunos analisem e reflitam sobre a língua e, com isso, aprimorem cada vez mais o seu desempenho linguístico. [...] O livro didático, em momento algum, explica a marcação de número do substantivo comum em seus aspectos sintáticos e semânticos. Com essa investigação, verificamos que a abordagem do livro investigado sobre o assunto é exclusivamente morfológica.[...]. Concluímos que os professores de escolas que adotam como suporte apenas o livro didático de LP Jornadas.port do 6º ano, que visam ensinar gramática para seus alunos de forma a criar situações que os levem a analisar e refletir sobre a língua, precisam acrescentar em suas aulas outros instrumentos de ensino. A nossa sugestão é que eles se fundamentem também em trabalhos de análise e descrição linguística. (D29/FEUSPI/2017/ANÁLISE 83-86)

Ex #65

[...] embora documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recente documento normativo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estudos científicos apontem para a necessidade de se rever a prática de ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas públicas, ainda persistem duas situações: professores divididos entre o ensino tradicional de gramática - dissociado de usos práticos da língua - e o ensino partindo do texto - contudo, ainda como pretexto na tentativa de associar a gramática aos gêneros textuais. Ademais, pesquisas na área linguística revelam tímidas mudanças no ensino da gramática da língua em sala de aula de Português e, também nessa área, falhas nos livros didáticos, em geral, material condutor do trabalho docente [...] A proposta de associar os gêneros textuais ao ensino de itens gramaticais é bem diferente do que se desenvolve na escola de realização do projeto, já que as aulas de língua são pautadas na gramática normativa de forma transmissiva, sem qualquer ancoragem no texto e nas funções comunicativas e sociais do gênero. Acredita-se que contextualizar a gramática,

apropriando-se de práticas de análise linguística com ênfase na reflexão, faça sentido para o estudante para além da escola, criando condição de participação eficiente e consciente do indivíduo nas práticas sociais de linguagem. Para tanto, este caderno desenvolve atividades fundamentadas teoricamente nos estudos linguísticos de Franchi (1991); Geraldi (1997, 2010, 2014); Mendonça (2006) e Reinaldo e Bezerra (2013); na reflexão linguística em detrimento do ensino tradicional de gramática com Neves (2002, 2015) e Antunes (2014); nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017); no ensino de classes de palavras por Pinilla (2007) e Perini (2001, 2006); e no ensino de língua a partir dos gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004). (D27/UFJF/2018/INTRODUÇÃO, p.4)

O principal objetivo deste projeto, de caráter intervencionista na sala de aula, é, partindo do gênero conto e conto parodiado, explorar a função das categorias substantivo e adjetivo na construção textual, apresentando essas classes de palavras de forma contextualizada. Para isso, reflete-se sobre como elas atuam na construção das sequências narrativas e descritivas no conto e conto parodiado, considerando os critérios mórfico, semântico e funcional, e como atuam na oralidade, através da contação de histórias, sob o aspecto pragmático. Acredita-se que contextualizar a gramática no aprendizado da língua materna, apropriando-se de práticas de análise linguística com ênfase na reflexão e no uso, faça sentido para o estudante para além da escola, criando condição de participação eficiente e consciente do indivíduo nas práticas sociais de linguagem. (D27/UFJF/2018/RES)

[...]Nesta etapa do projeto, evidenciou-se uma maior facilidade dos alunos em perceberem as funções de nomeação e caracterização das palavras no contexto em que estão inseridas, além da associação com a progressão das ações no gênero conto e das descrições.[...] Ao final de um projeto em que se priorizou a reflexão linguística pautada na leitura e na produção de textos, pensando na língua de forma analítica e com a mediação da professora em discussão pautada em produções reais dos alunos, foram preenchidos os quadros referentes à sistematização (Anexo VII), observando o comportamento gramatical dos grupos de palavras que são conhecidos como substantivo e adjetivo no gênero em questão. (D27/UFJF/2018/ANÁLISE, p. 23-24)

Como podemos observar, os referidos excertos (D83, D37, D30 e D27) articulam discursos da gramática pelo viés dos discursos das referências e/ou das políticas educacionais. D83 ilustra esse movimento discursivo afirmando que realizou “uma rápida revisão das propostas de inovação no ensino de gramática apresentadas pela produção acadêmica e pelos documentos oficiais (PCN)”, “por compreender a inovação como uma reconfiguração, impulsionada por demandas institucionais, dos modos rotineiros de agir em questões de estudo e de ensino de língua”. A partir dessa “revisão”, D83 destaca ainda que existe “imprecisão das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais, constituídos por uma amálgama de abordagens teórico-metodológicas, bem como a solidarização de noções teóricometodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria lingüística”.

D29, D37, D30 e D27, assim como D83, articulam discursos da gramática pelo viés dos discursos das referências e/ou das políticas educacionais; porém, ao contrário de D83, as demais produções articulam discursos da gramática pelo viés do material didático e/ou do professor. D37, por exemplo, enuncia os livros didáticos como “um instrumento fundamental

de mediação entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes dos estudantes em formação". Para além disso, D37 também enfatiza que *"as práticas efetivas de ensino de língua materna ainda se encontram em um contexto com poucas modificações"*. Além disso, nas palavras de Antunes, D37 menciona que *"o cenário pedagógico revela escassas mudanças quando se trata do processo de ensino-aprendizagem das práticas de uso e reflexão da língua: a Análise Linguística. Essa prática, descrita pelos documentos oficiais da educação há quase trinta anos, deveria, desde então, estar contida nos Livros Didáticos, os quais tomariam a Análise Linguística como auxílio para o uso e reflexão da língua em sala de aula"*. D37 ressalta, ainda com base no discurso do outro articulado ao discurso do sujeito autor criador, que, *"[n]o entanto, em nossa vivência escolar, embora pudéssemos identificar indícios de Análise Linguística em algumas coleções didáticas, a maioria sequer a mencionava, insistindo em uma abordagem gramatical estrutural ou normativa."* Diz ainda, na Introdução do trabalho e, também, por meio do discurso alheio que *"segundo Zanini (1999)", historicamente, o eixo gramatical descontextualizado ocupou papel de destaque no ensino*", e, em razão de suas *"preocupações"*, propôs-se a investigar *"o tratamento dado aos aspectos internos à língua portuguesa pelas duas coleções de Livros didáticos de Ensino Médio adotados no município [...]"*. Em sua própria voz afirma que *"a parte da gramática nessa coleção seguiria alguns pressupostos teórico-metodológicos: enfoque diferente da gramática tradicional (normativa); redimensionamento de outras atividades de Língua Portuguesa que impliquem na intencionalidade linguística; consideração ao trabalho com o domínio do texto. Contudo, os autores informam que ela concentra também aspectos referentes à Gramática Normativa.[...] O trabalho com a gramática normativa poderia ocorrer por meio da conceituação do conteúdo estudado, a normatização de regras gramaticais apresentadas antes dos exercícios, bem como sua descrição normativa"*.

Nessa mesma direção, porém alicerçado em/por discursos teóricos-metodológicos e didático-pedagógicos outros, D30 analisa *"como se constitui o discurso do manual do professor intercalado ao livro didático"*, enunciando que *"[o] termo prática de análise linguística tem sido amplamente utilizado para referendar práticas contextualizadas de análise e reflexão linguísticas em contraposição à gramática tradicional. Contudo, por vezes, ocorre a renovação dos termos, mas não das práticas em si."* Salienta também que: *"[n]a tentativa de melhor fundamentar a prática didático-pedagógica do professor, a expressão prática de análise*

linguística volta à academia e se torna “alvo” de diversas correntes teórico-epistemológicas que buscam exemplificar as possibilidades de aplicação/intervenção desse termo. Contudo, esses diferentes olhares para o mesmo objeto não tornarão mais fácil a vida do professor, já que cada base teórica entende o termo a partir do seu aparato epistemológico (BEZERRA; REINALDO, 2013) [...], e reafirma o fato de que, “mesmo em um manual do professor que se apresenta como fortemente articulado por uma proposta de projetos (como no caso da Língua Portuguesa: linguagem e interação), os textos e as temáticas propostas nas unidades não se integram a seção de análises e reflexão linguística”.

D29, por sua vez, destaca que o ensino de gramática *“tem sido primordialmente prescritivo, baseado nas regras da gramática normativa, tida como o manual do bem falar. Nesse modelo, o professor apenas passa as regras, ele não analisa o que ensina, apenas reproduz o conteúdo. O resultado dessa prática é que o aluno apenas decora os conteúdos.”* Afirma ainda que *“os conteúdos gramaticais ainda são transmitidos priorizando a metalinguagem. [...]”* Na direção de um discurso voltado para a necessidade de mudança, aludindo a discursos alheios, D29 desvela a presença ainda de certo viés normativo, quando menciona: *“para Perini (2010, p. 34) ‘o que vale nas aulas de gramática é decorar resultados, não se cogita do método que levou à obtenção desses resultados’. Verificamos que isso ocorre também no livro didático analisado, pois da forma como o conteúdo é exposto como os exemplos são apresentados, os alunos não são motivados a analisar e refletir sobre os aspectos morfosintáticos e semânticos da língua. Segundo Possenti (1996) a escola deve promover o ensino de gramática em condições favoráveis ao conhecimento do aluno, introduzindo esse ensino de forma expositiva e dialogal”.* Além disso, D29 reforça também a fragilidade do livro didático, e sobre a análise desse material, assim menciona: *“observamos que as autoras, da forma como apresentam o conteúdo, não estão preocupadas em manter qualquer diálogo com os alunos. [...] As análises, portanto, apontam para a necessidade de o professor de LP estar atento ao que os linguistas vêm descrevendo sobre o comportamento linguístico do PB, a fim de que ele tenha condições de criar situações para que os alunos analisem e reflitam sobre a língua e, com isso, aprimorem cada vez mais o seu desempenho linguístico”.*

Em D27, os discursos são também entretecidos; os discursos das políticas educacionais e das referências são/estão articulados e reverberam a voz do sujeito autor criador do trabalho, que diz: *“[...] embora documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*

e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recente documento normativo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e estudos científicos apontem para a necessidade de se rever a prática de ensino de Língua Portuguesa (LP) nas escolas públicas, ainda persistem duas situações: professores divididos entre o ensino tradicional de gramática - dissociado de usos práticos da língua - e o ensino partindo do texto - contudo, ainda como pretexto na tentativa de associar a gramática aos gêneros textuais. Ademais, pesquisas na área linguística revelam tímidas mudanças no ensino da gramática da língua em sala de aula de Português e, também nessa área, falhas nos livros didáticos, em geral, material condutor do trabalho docente [...]”.

Nitidamente, observamos que as pesquisas reverberam, ao longo dos anos analisados, e, em sua maioria, “discursos da mudança”, no escopo das considerações teóricas engendradas, mas atestam, no escopo de suas análises, também em sua maioria, a existência de “discursos da tradição”, no material didático e na atuação do professor, embora a tentativa de “inovação” e mudança” também esteja presente.

Além desses discursos, há, também, aqueles engendrados explicitamente nos “aspectos internos” do ensino de língua, como podemos observar a partir da análise do movimento discursivo realizado em algumas pesquisas.

Em D83, por exemplo, a proposta de análise é “*identificar e descrever os instrumentos semióticos mediadores da construção do objeto de ensino ‘adjetivo’ nas aulas selecionadas para análise*”. Para isso, o sujeito autor criador afirma que “[f]az-se prática constante em nossas salas de aula o estudo desarticulado entre uso e reflexão da língua, o que acaba por promover no aluno uma visão equivocada de independência entre o uso real da língua e os conteúdos de gramática” e a esse discurso incorpora os discursos dos documentos políticos educacionais de forma crítica, pois salienta a respeito dos PCN que neste há “*imprecisão das prescrições dirigidas ao professor pelos documentos oficiais*”. No capítulo de análise, D83 reitera “*as orientações para a inovação do ensino de gramática presentes na produção acadêmica das duas últimas décadas (Geraldi, 1991, 1996, 1997; Costa Val, 2002; Buin, 2004; Travaglia, 2003; Mendonça, 2006), bem como nos documentos oficiais (PCN, 1998) giram em torno da articulação entre as noções de texto, gênero e gramática*”, e descreve a experiência desenvolvida, anunciando que “[a]s aulas que geraram os dados para o corpus de pesquisa fogem do esquema tradicional de aula de gramática, isto é, não são aulas em que o elemento

gramatical a ser estudado é introduzido através de definições e conceitos prontos, para posterior identificação e classificação pelo aluno. Na verdade, são aulas em que a professora continua trabalhando com categorias da gramática tradicional (por exemplo, o adjetivo), mas a tentativa de inovação se produz, sobretudo, pela introdução de aspectos de descrição e de tratamento didático do objeto de ensino, difundidos pelos trabalhos de divulgação científica referidos acima”.

D61, por sua vez, propõe que *“no processo de didatização do gênero textual, a dimensão linguística seja abordada através da análise linguística. Nesse sentido, analisa-se o desenvolvimento de dois Projetos Didáticos de Gênero, enfatizando as oficinas de análise linguística. Tais oficinas enfocaram elementos linguísticos essenciais para o gênero desenvolvido (em acordo com o modelo didático de referência montado para o gênero) e aqueles elementos vistos como necessários a partir das produções iniciais dos alunos”.*

D61, assim como as demais pesquisas representativas desse movimento discursivo voltado para os *“aspectos internos”*, ou, para os *“elementos linguísticos”*, ou ainda, para os *“aspectos gramaticais”*, conforme esses trabalhos denominam, articula também discursos das referências (fundantes ou não) e/ou dos documentos políticos educacionais para problematizar um de seus questionamentos expostos na introdução do trabalho: *“como alterar o ensino da gramática tradicional, baseado na metalinguagem, para um ensino que permita a reflexão sobre como a língua é usada no cotidiano e ajude a produção de leitura e de escrita?”*. Ademais, convoca a *“pensar uma nova metodologia para o ensino dos aspectos gramaticais”*.

Nessa mesma direção, D68 articula discursos vários a partir da análise das práticas de duas professoras de LP, e explicita que, na prática da professora A: *“quatro elementos se mostraram relevantes: a relação que ela mantinha com o livro didático adotado pela rede, que se estabelecia ora pela rejeição à abordagem transmissiva do livro, ora pela fidelidade, quando seguia a sequência ditada por ele dos conteúdos gramaticais; a ênfase no trabalho com textos, promovendo leitura e produção textual; a articulação entre esses eixos e a análise linguística, através da leitura e da reescrita de textos; e o modo como introduzia e abordava os conteúdos gramaticais, apresentando práticas que iniciavam com as classificações, mas que ampliavam a discussão sobre os sentidos dos recursos da língua no texto”*. Em relação à prática da Professora B, D68 elenca *“três elementos importantes: o uso do livro didático da escola, que era superficialmente utilizado para as aulas de gramática, e a utilização de outro manual*

didático, que também tratava os conteúdos de maneira transmissiva, ainda que a professora tenha revelado o objetivo de realizar um trabalho diferente; o ensino de conceitos, classificações e nomenclaturas e a tentativa de contemplar a língua em uso, apontando permanências de um ensino que tinha como foco as classificações, sem, no entanto, deixar de promover a reflexão sobre a relativização das classes gramaticais e sobre algumas questões da norma linguística prestigiada de uso; e a tentativa de articular os eixos de ensino, realizando, durante as aulas de leitura, reflexão sobre as questões de textualidade e normatividade”.

D27 reitera a dificuldade dos professores explicitada em D61, assim como em outras pesquisas analisadas. Reverbera também “falhas no livro didático”; segundo D27, “material condutor do trabalho docente”, e a existência de “duas situações: professores divididos entre o ensino tradicional de gramática - dissociado de usos práticos da língua - e o ensino partindo do texto - contudo, ainda como pretexto na tentativa de associar a gramática aos gêneros textuais; D27 reitera ainda que “pesquisas na área linguística revelam tímidas mudanças no ensino da gramática da língua em sala de aula de Português” e, sob esses vieses, propõe “alternativas de associar o ensino de gramática às práticas discursivas sociais, [...] partindo do gênero conto e conto parodiado, explorar a função das categorias substantivo e adjetivo na construção textual, apresentando essas classes de palavras de forma contextualizada”, visando refletir “sobre como elas atuam na construção das sequências narrativas e descritivas no conto e conto parodiado, considerando os critérios mórfico, semântico e funcional, e como atuam na oralidade, através da contação de histórias, sob o aspecto pragmático”, pois, acredita que “contextualizar a gramática no aprendizado da língua materna, apropriando-se de práticas de análise linguística com ênfase na reflexão e no uso, faça sentido para o estudante para além da escola, criando condição de participação eficiente e consciente do indivíduo nas práticas sociais de linguagem”. Além disso, D27 posiciona-se diante do objeto entretecendo discursos vários, especificando-o: “nas perspectivas de ensino de gramática abordadas por Antunes (2014) e Neves (2002, 2015); de análise linguística com Franchi (1991), Geraldi (1997, 2010, 2014), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013); de análise do ensino de classes de palavras por Pinilla (2007), Perini (2001, 2006) e Bagno (2011); de gêneros textuais com Schneuwly & Dolz (2004); da metodologia da pesquisa-ação com Thiollent (2006), Desroche

(2006), Morin (2004) e Elliott (1997) e de práticas de análise linguística em livros didáticos com Sigiliano & Silva (2017)”.

D29 atem-se “ao ensino da marcação de número do substantivo comum no Português Brasileiro (doravante PB)”, e, ao entretecer discursos também assentados nas referências (fundantes e outras) e nos documentos políticos educacionais, reitera uma percepção que ratifica a existência de “discursos da mudança”, observados na maioria das pesquisas analisadas, mas também a existência de “discursos da tradição” no âmbito escolar. D29 ilustra esse *entreespaço* real, concreto e ainda existente, quando menciona que “os alunos compreendem a marcação de número na LP, sobretudo, como um processo morfossintático, desconhecendo alguns aspectos semânticos, visto que a gramática não é ensinada de forma a criar situações para que o aluno analise e reflita sobre o significado produzido pela língua e que os conteúdos gramaticais ainda são transmitidos priorizando a metalinguagem. Segundo D29: “[n]esse modelo, o professor apenas passa as regras, ele não analisa o que ensina, apenas reproduz o conteúdo. O resultado dessa prática é que o aluno apenas decora os conteúdos”.

A análise das pesquisas centradas no *discurso da gramática* nos permite observar (e confirmar) que há, inicialmente, um movimento discursivo que visava responder as demandas da esfera escolar, acadêmica e social daquele contexto sócio-histórico, conforme delineamos ao refletir sobre a ascensão do discurso sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil (seção 5.1). Cronotopicamente, emergem questões sobre: *ensinar ou não ensinar gramática, gramática e/ou análise linguística, atuação do professor, análise e viabilidade (ou não) do material didático, viabilidade (ou não) dos documentos legisladores*. Tais questões refletem e refratam problematizações orientadas a um *auditório* específico, portanto, permeadas de ideologia e valorização, uma vez que, na dimensão bakhtiniana, cada enunciado é, sempre,

[...] uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297, destaques do autor).

À luz desses pressupostos, é fato que as pesquisas que articulam o objeto AL, PAL, PAL/S pelo viés dos *discursos da gramática*, assim como as demais pesquisas analisadas, *respondem* as demandas do *auditório social*, o qual, conforme Volochínov (2013[1925-1930], p. 169), é, juntamente com *a situação de enunciação*, “uma das forças vivas organizadoras do discurso”, e, para Bakhtin/Volochínov (2014[1929], p.125), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, [...]”. Em razão disso, o enunciado, não pode ser compreendido nem explicado fora de seu vínculo com a situação concreta, pois há sempre um (inter)locutor que “pensa e se exprime para um auditório social bem-definido” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 16).

Tendo em vista a natureza constitutiva do discurso, há, notadamente, nas pesquisas analisadas, o entrelaçamento de *discursos outros aos discursos da gramática*, que *respondem* ao seu auditório a partir de três objetos (não necessariamente separados um do outro): *documentos políticos educacionais, material didático e professor*. Concretiza-se, assim, um movimento discursivo voltado para a *compreensão e avaliação* do ensino de LP, articulando-se discursos sobre o objeto AL, PAL, PAL/S, vinculando-o ao ensino da gramática, e, por vezes, encaminhando-se didaticamente formas de aplicabilidade deste ensino pelo viés reflexivo, mas também desvelando nuances discursivos assentados na tradição, reverberando, assim, sentidos vários, a depender do “ponto de vista” do seu autor criador, que, segundo Bakhtin (2011[1979]) é, também, sempre “cronotópico e abrange sempre o elemento espacial quanto o temporal” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 369).

Em síntese, as pesquisas que mobilizam o objeto AL, PAL, PAL/S entretecendo *discursos da gramática* não são maioria no corpus analisado conforme já mencionamos. São produzidas em diferentes universidades e em diferentes períodos, considerando-se o recorte temporal de nosso estudo, mas, duas regiões destacam-se na produção de pesquisas sob o viés dos *discursos da gramática*: a região Sudeste e a região Nordeste, regiões que, juntamente com a região Sul do Brasil apresentam maiores percentuais de produção, conforme Análise Bibliométrica (AB), apresentada na seção 5.1.

Tendo em vista nosso recorte metodológico, não podemos afirmar que exista predominância de vieses normativos ou tradicionais nas pesquisas entretecidas pelos *discursos da gramática*, mas foi possível perceber a existência de interesse pelo ensino dos denominados “*aspectos internos*”, “*elementos linguísticos*” ou “*aspectos gramaticais*” por meio dos

“gêneros” e/ou por meio da “*linguagem em uso*”, o que nos convida a pensar na presença de discursos de mudança nas referidas pesquisas. No entanto, estas mesmas pesquisas atestam, *em suas análises*, a permanência de práticas centradas nos discursos da tradição, os quais se concretizam na *atuação do professor* e no *material didático* analisado nas respectivas pesquisas, apesar da “tentativa de inovação” observada também, em suas análises. Ademais, ao entretecerem discursos outros fazem aproximar pontos de vista heterogêneos em um mesmo trabalho, alguns voltados para a reflexão e uso, outros, para a sistematização e normatização mediada pela “exposição” e/ou “explicação” decriptiva.

Convém lembrarmos, ao concluirmos esta seção, de que nossa compreensão é sempre atravessada ideológico-valorativamente. Nosso ponto de partida é, sempre, o nosso contexto vivencial, nosso horizonte social, pois sob o viés bakhtiniano,

a compreensão não repete nem dubla o falante, ela cria sua própria concepção, seu próprio conteúdo; cada falante e cada compreendedor permanece em seu próprio mundo; a palavra faculta apenas o direcionamento, o vértice do cone. Por outro lado, falante e compreendedor jamais permanecem cada um em seu próprio mundo, no mundo dos contatos; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas. A compreensão sempre é prenda de resposta. Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para a sua resposta (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p. 113).

Sob essa dimensão, nossas análises partiram de um “mergulho” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 13) e buscaram compreender as dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S, pós-PCN e pós-BNCC, produzidas no Brasil, durante o período delimitado (1998 a 2021) em nosso estudo, como relações dialógicas e axiológico-valorativas, como “relações de sentido entre enunciados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1979]). Desse modo, ao analisarmos dialogicamente as pesquisas, buscamos considerar o *espaçotempo* em que foram produzidas, além disso, cuidamos para não extrapolar os limites que nosso recorte metodológico nos possibilitava observar e validar. Tínhamos, as partes do resumo, introdução e análise das dissertações e teses constuintes do *corpus* da pesquisa como escopo de análise, e, como horizonte de pesquisa, a seguinte questão: qual o *espaço* e como se *engendram* os *discursos* de/nas pesquisas sobre prática de análise linguística, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil?

Assim, focados em nossas questões de pesquisa, orientadoras da presente tese, e nos limites de nosso recorte metodológico, conseguimos alcançar os objetivos propostos e os resultados esperados, apresentados nas seções integrantes do capítulo 5, o qual, encerra a

apresentação de nossos resultados. Não podemos afirmar que o discurso da mudança predomine na esfera escolar, haja vista a maioria das pesquisas constituintes do *corpus* revelarem, em suas observações e análises, práticas de sala de aula assentadas em discursos da tradição, ancoradas em materiais didáticos revestidos de atividades meramente normativas, apesar dos discursos das políticas educacionais reverberarem o contrário. Por outro lado, é possível afirmar que a maioria das pesquisas, em sua *introdução e resumo*, reverberem discursos da mudança, reconhecendo a proposta de AL, PAL, PAL/S como relevante, como prática reflexiva, buscando para ela alternativas de aplicabilidade, como vimos, pelo viés teórico-metodológico, mas também e, em sua maioria, pelo viés didático-pedagógico, além de confirmarem, também, a dificuldade de implementação efetiva e prática da referida proposta no em seus capítulos de *análise*.

Além da análise discursiva, de base dialógica, também nos foi possível identificar o espaço das pesquisas acerca da AL, PAL, PAL/S no país. A análise bibliométrica permitiu essa identificação e, posterior representação cartográfica dos resultados alcançados, na qual foi possível tornar visível o cenário cartográfico de pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil entre os anos de 1998 a 2021, conforme descrito neste capítulo. Convém também lembrarmos que o movimento de triangulação, tendo em vista seu caráter metodológico integrativo, possibilitou a articulação dos resultados da análise bibliométrica e dos resultados da análise discursiva, na qual buscamos empreender um diálogo entre os resultados gerados na análise bibliométrica com os resultados da análise discursiva constituindo, assim, não somente um percentual quantitativo de pesquisas produzidas no país, mas, também um panorama discursivo das pesquisas em suas dadas esferas de produção.

Por fim, encerradas as seções referentes aos resultados alcançados, tecemos, a seguir, nossas considerações finais (Capítulo 6), lembrando que, para Bakhtin, o “acabamento” é temporário, nunca definitivo, imóvel ou inflexível.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, situamos a linguagem como prática essencial no processo de ensino de Língua Portuguesa e nas interações humanas. Em vista disso, entretecemos reflexões acerca de sua importância para a “formação humana integral” (BRASIL, 2018, p. 7) permitindo (ou não) o aflorar de potencialidades reflexivas e avaliativas no sentido “transformador” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017; 2015 e FREIRE, 1959), conforme delineamos na seção 2.1 (capítulo 2), pois temos clareza e consciência de sua constituição sógnica valorada, inexoravelmente política, e, por isso mesmo, “arame farpado mais poderoso para *bloquear* o acesso ao poder” (GNERRE, 1992, p. 22, grifo nosso) ou para possibilitá-lo, se “entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos (GERALDI, 1997[1991], p. 5).

À luz desses pressupostos, nosso tema de pesquisa concentrou-se na AL, PAL, PAL/S como *prática de linguagem*, compreendendo-a sob o escopo teórico de Bakhtin e o Círculo em sua condição de *discurso*, por conseguinte, ideologicamente preenchido e valorado, que se concretiza efetivamente em uma “arena” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 47) de embates e de interesses vários, configurando, assim, sociohistoricamente, um panorama discursivo heterogêneo, múltiplo, acerca do mesmo objeto.

Dessa forma, ao desenvolvermos a presente pesquisa, estivemos, conforme exposto no capítulo 2, num processo de “mergulho” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 13) no *corpus* da pesquisa, dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S produzidas no Brasil no período considerado (1998 a 2021), com o **objetivo de** analisar dialogicamente os discursos das pesquisas sobre análise linguística (AL), prática de análise linguística (PAL) e prática de análise linguística linguística/semiótica (PAL/S) catalogadas nos Bancos de Dados institucionais brasileiros, visando a não somente cartografar a incidência dessas pesquisas por território nacional, instituições de ensino e programas de pós-graduação, mas também desvelar, discursivamente os matizes ideológico-valorativos que as engendram e as alicerçam arquitetonicamente.

Por sua vez, alcançar nosso objetivo geral, dada a sua amplitude, demandou a realização dos seguintes **objetivos específicos**: (i) *verificar a incidência bibliométrica de pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S nos Bancos de Dados institucionais brasileiros – BDTD e*

BTD; (ii) quantificar e catalogar as pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no Brasil, por estado, região, universidade e programas de pós-graduação, de modo a realizar uma cartografia desses estudos; (iii) empreender uma análise dialógica com e a partir dos discursos materializados nessas pesquisas; e, (iv) desvelar os discursos das diferentes vertentes/abordagens ideológico-valorativas que fundamentam essas pesquisas.

Ancorados nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), para a qual os estudos que envolvem a linguagem buscam inteligibilidades, por meio de uma atuação crítica e participativa, responsável e responsiva, para questões socialmente relevantes e que possibilitem “ganhos a práticas sociais a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida[...]” (ROJO, 2006, p. 258), nosso processo de pesquisa procurou não afastar-se de alguns questionamentos do campo: “que tipo de conhecimento se está produzindo com e sobre a língua(gem)? Com base em quê? Em benefício (ou prejuízo) de quem? [...]” (SIGNORINI, 2021, p. 38). Nesse sentido, o desenvolvimento desta tese foi um processo de pesquisa *desafiador* desde o início do processo. A busca e a geração dos dados iniciaram-se durante um momento de instabilidade nos sites dos Bancos de Dados institucionais brasileiros, nosso universo de pesquisa. Os referidos sites, constantemente, saíam do ar ou apresentavam erros, tornando o momento de exportação de dados praticamente impossível, fato que ocorreu no ano de 2021, período em que o denominado: “apagão nos sistemas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq)” acarretou falhas nos sistemas. Superada esta fase operacional de instabilidade, o acesso efetivo ao nosso **objeto de pesquisa** – dissertações e teses – para composição do *corpus* da pesquisa, demandou uma série de estratégias, conforme delineamos no capítulo 5, em razão das particularidades dos Bancos de Dados e do recorte metodológico delimitado em nosso estudo. Foram realizados inúmeros acessos nas Bases de Dados para busca, exportação e geração dos dados, além de leituras, releituras, cálculos, conferências e diversos registros escritos, inicialmente, na forma de rascunhos, inúmeros rascunhos, depois, em arquivos no formato Word para armazenamento e compilação das informações extraídas, para, posteriormente, após novas e repetidas leituras, conferências e cálculos, num movimento analítico, perpassado qualitativamente por um processo inerente de diálogo entre pesquisador e objeto pesquisado, serem registrados quantitativamente de forma sistematizada, organizada, e apresentados, nesta tese, na forma de Quadros, Gráficos e Mapas, disponibilizados no corpo do texto ou nos apêndices. Eis aí o maior desafio desse estudo,

“mergulhar” no objeto e no universo da pesquisa, buscar, exportar e gerar dados, interpretá-los, com base no aporte teórico e metodológico, para constituir *a cartografia dos resultados, bem como a análise discursiva dialógica das pesquisas* constituintes do *corpus*, procedimentos teórico-metodológicos delineados no capítulo 2 e apresentados na forma de resultados, no capítulo 5.

Fazer emergir sentidos desse encontro inicialmente quantitativo e previsto entre pesquisador e pesquisado, durante o processo analítico foi, dialogicamente, desafiador, haja vista a característica sistemática, minuciosa, detalhista e precisa, embora *flexível crítica* da *Análise Bibliométrica* e a complexidade *dos discursos* entretecidos nas pesquisas brasileiras constituintes do *corpus*, dialogicamente analisados,

Empreender sobre o *corpus* da pesquisa um olhar analítico, de início, quantitativo, não nos desprende do olhar interpretativo, qualitativo e isso nos possibilitou responder às **questões de pesquisa** delineadas em nossa tese, pois, *constituimos uma cartografia representativa dos resultados alcançados na Análise Bibliométrica (AB) e empreendemos uma Análise Dialógica do Discurso (ADD) das pesquisas catalogadas, a partir de um olhar dialógico voltado para o objeto em sua condição, reiteramos, de discurso vivo*. Esse *olhar analítico interpretativo* resultou, literalmente, de procedimentos de idas e vindas, leituras e releituras das pesquisas – dissertações e teses – constituintes do *corpus* num movimento interpretativo desafiador, pois implicou uma compreensão do objeto, também, dialógica, uma vez que “um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua posição integra como componente o objeto observado (BAKHTIN, 2011[1979], p. 332).

Pesquisadores de diversas universidades brasileiras, em suas pesquisas, entretecem relações dialógicas acerca da AL, PAL, PAL/S de maneira singular, própria, confirmando o viés Bakhtiniano sob o qual alicerçamos nossa empreitada nesta tese: todo discurso é entretecido, permeado por discursos outros e está “voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável” (BAKHTIN, 2015[197, p. 52). Nosso objeto pesquisado – dissertações e teses – é, assim, constituído sociohistoricamente por sujeitos autores criadores, é um objeto “expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011[1979]), não é mudo e nem pode ser emudecido, sob o viés de pesquisa em Ciências Humanas e em LA; demandou, por conseguinte, uma participação por inteiro permeada de um olhar inerentemente “exotópico” (BAKHTIN, 2011[1979]), responsável e ético, lembrando que “a questão ética se faz presente

na própria escolha do objeto de estudo” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 50) e, por isso também, é impossível negar que nossa pesquisa não contenha, inevitavelmente, marcas de determinado posicionamento ideológico de quem a construiu (RAJAGOPALAN, 2003, p. 55-56).

Cientes dessa dimensão, a produção de conhecimentos da presente tese (reflexões teóricas e analíticas) configurou-se, também, em uma arena, na qual pesquisador e objeto pesquisado mobilizaram um diálogo que se espera(va) profundo, pleno de ideologias e valorações próprias, pontos de vista peculiares e, também, próprios, e, por mais que o pesquisador tenha buscado distanciar-se, o próprio pensador russo salientou: nada é estático, imóvel, impenetrável ou isento de miscibilidade, pois nosso “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011[1979, p. 23) encontra-se intrínseco ao diálogo e não se afasta durante o movimento de projeção, “idas e vindas” (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159) em busca de regularidades enunciativo-discursivas, o que torna o processo ainda mais desafiador.

Ao ter em mãos o *corpus* da pesquisa e ao analisá-lo, foi possível observar a complexidade do processo interpretativo em todas as suas etapas, pois ele não se efetiva sem reflexão, compreensão, assimilação. Conforme mencionamos nos capítulos 2 e 5, a relação dialógica no processo de pesquisa é permeada de olhares, pensamentos, individualidades, pluralidades, pontos de vista, decisões, microdecisões, constituindo-se efetivamente “numa relação viva e participante” (CHIZZOTTI, 2017, 104).

Direcionados por nossa **Tese** de que *as pesquisas brasileiras sobre AL, PAL, PAL/S engendram uma cartografia de pesquisas pós-PCN e pós-BNCC no país e que esses estudos mobilizam, em sua discursividade, relações dialógicas que matizam sentidos ideológico-valorativos e desvelam o embate discursivo entre o discurso da tradição e o discurso da mudança na arena do ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, ao analisarmos os discursos das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S foi possível observarmos a existência discreta, mas ainda real de um embate entre o novo e o antigo, a mudança e a tradição, entre o inovador e o tradicional, embate que tem configurado o panorama do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil e que, em nossa compreensão, encontra-se materialmente manifestado nos discursos sobre AL, PAL, PAL/S na produção científica analisada em nosso estudo (1998 a 2021).

Nossa compreensão acerca do *corpus* foi tomando forma e sentido a partir do momento em que nos debruçamos sobre ele na perspectiva de Bakhtin e o Círculo, como signo linguístico ideologicamente preenchido, imbuído de vida e historicidade, engendrado por/em relações

dialógicas, as quais, materializadas em *textos enunciados* desvelam sentidos, valorações e ideologias sempre entretecidas em meio a forças históricas de centralização e descentralização, cronotopicamente. Sob esse viés, as produções científicas sobre AL, PAL, PAL/S foram analisadas como enunciados plenos, pois enformados por elementos extralinguísticos (dialógicos) entretecidos a/por outros enunciados, são inseridos em dada esfera social, situados sóciohistoricamente, portanto, e, imbuídos de intencionalidade, respondem, como notadamente se espera de todo enunciado, às demandas do auditório social do período analisado. Constituem-se, assim, em enunciados plenos, entretecidos de/por outros enunciados, discursos internamente persuasivos, mas também, por vezes, autoritários, fazendo emergir a voz do sujeito autor criador do trabalho – dissertação e/ou tese – produzido, que não apenas informa, mas determina e configura os fundamentos de sua relação ideológica com o mundo, sob a ótica de Bakhtin, para a qual

[...] todas as palavras (enunciados, produção de discursos e literárias), além de minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (BAKHTIN, 2011[1979], p. 379).

Os discursos das pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S analisados desvelam e confirmam, assim, a existência de sentidos matizados responsivamente e determinados pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo; configuram-se em *discursos respostas*, enformados e perpassados pelo cronotopo e pelas demandas sociais em questão. Aludindo ao discurso alheio (VOLÓCHINOV, 2017[1929], p. 249), as pesquisas desvelam um ponto de vista sobre AL, PAL, PAL/S que, engendradas, no grande cronotopo, reverberam o horizonte e grupo social do qual fazem parte e de onde se originam, os quais, por sua vez, reverberam, também, no pequeno cronotopo.

Considerando nossa tese, recorte metodológico e nossa **questão de pesquisa**: *qual o espaço e como se engendram os discursos de/nas pesquisas sobre prática de análise linguística, pós-PCN e pós-BNCC, no Brasil?*, a **Análise Bibliométrica** (capítulo 5, seção 5.1) nos permitiu observar onde (estado, região, universidade e programas de pós-graduação) as pesquisas analisadas concentram-se no período considerado (1998 a 2021) com mais regularidade e

quantidade, possibilitando a realização de uma cartografia representativa dos resultados. Podemos afirmar a existência de um movimento mais expressivo de pesquisas sobre a AL, PAL, PAL/S em determinadas regiões do país e em determinadas universidades, conforme explicitamos na seção 5.1 (AB); por sua vez a **Análise Discursiva**, de base dialógica (capítulo 5, seção 5.2), nos permitiu observar matizes ideológico-valorativas entretecidas nas pesquisas sobre AL, PAL, PAL/S no período considerado e observar o movimento ascendente dos discursos acerca do objeto. Há, nas pesquisas analisadas, um discurso generalizado a respeito da necessidade de mudança, mas também um discurso de permanência da tradição, que ficou evidente nas análises realizadas pelos pesquisadores sujeitos autores das pesquisas constituintes do *corpus*. Há uma tendência em todas as pesquisas de discursos de mudança, mas também de tradição, revelada na análise do material didático ou na atuação do professor, objeto de análise das respectivas pesquisas. Embora o movimento seja feito para a mudança (e assim os documentos políticos educacionais também reverberem), as pesquisas – dissertações e teses – em suas análises, atestam, na esfera escolar (no material analisado ou na atuação do professor), movimentos assentados na tradição. Desse modo, embora as pesquisas atestem a tentativa de “inovação” por parte dos professores analisados em suas pesquisas, bem como dos documentos políticos educacionais analisados, predominam as perspectivas tradicionais e a dificuldade de aplicabilidade da AL, PAL, PAL/S.

Os discursos das pesquisas constituintes do *corpus* reverberam, além da relevância da AL, PAL, PAL/S nas aulas de Língua Portuguesa, discursos sobre como aplicá-la, implementá-la. Em razão disso, inúmeras pesquisas, conforme explicitamos (seção 5.2.1), abordam a AL, PAL, PAL/S por caminhos didáticos-pedagógicos.

Podemos afirmar, também, que há, visivelmente, no período analisado, um movimento de engendramentos discursivos valorativos sobre a AL, PAL, PAL/S e reverberações de matizes ideológicas nas pesquisas – dissertações e teses – conforme explicitamos nas seções 5.2.1 e 5.3. São discursos que desvelam um movimento de busca por compreensão, avaliação, manutenção e viabilidade da AL, PAL, PAL/S sob o viés teórico-metodológico e/ou didático pedagógico. Notadamente isso ocorre em meio a discursos de revisão bibliográfica, em que referenciais fundantes são detalhados e entretecidos a outros referenciais, assim como em meio a discursos das políticas educacionais e aos discursos da gramática. Em todas as pesquisas, a AL, PAL, PAL/S é apresentada como objeto relevante, “inovador”, fazendo reverberar vozes que

advogam em favor da mudança, mas também fazendo lembrar a dificuldade de implementação da AL, PAL, PAL/S nas pesquisas evidenciada, especialmente pelo viés do professor ou do material didático por este utilizado, contrariando os discursos dos documentos oficiais (PCN, BNCC, PNLD, OCENM, DCES) aludidos em grande parte das pesquisas constituintes do *corpus*. Notadamente, há, no cronotopo analisado, *um entreespaço entre a tradição e a mudança*.

Em razão disso, ao tecermos esse provisório “acabamento” para a nossa tese, reiteramos que, visivelmente, o discurso da tradição cede (ou perde) lugar para o discurso da mudança, a *passos lentos*, mas *ampliados*, dadas as relações dialógicas que engendram as pesquisas – dissertações e teses – produzidas e os pontos de vista, nelas, entretidos, mas, na esfera escolar parece haver (conforme anunciam os sujeitos autores criadores em suas análises) a permanência, ainda, da tradição. Desde a primeira década dos anos 2000, as dissertações e teses sobre AL, PAL, PAL/S vão ocupando espaço na produção científica brasileira e conferindo vozes únicas, mas plurais, acerca do próprio objeto de discurso em questão, inicialmente, *a passos lentos*, mas, notadamente *ascendente* em algumas regiões e universidades brasileiras, especialmente, após o ano 2013, conforme descrevemos na seção 5.1 (AB), resultados que nos convidam a pensar também nas reverberações das políticas de estado nas políticas pedagógicas dos Programas de Pós-Graduação das universidades envolvidas, assim como na formação inicial dos professores de LP, no entanto, estas são, dentre outras, que ascenderam durante nossas análises, algumas questões que extrapolam nosso recorte metodológico e objetivos, e, por isso, não nos detivemos sobre elas, mas instigam-nos a novos desdobramentos e pesquisas futuras.

Reiteramos também, e, em síntese, a nossa premissa apresentada logo no início desta tese, a linguagem “é **condição *sine qua non* na apreensão de conceitos** que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; [...] **é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições**, porque é por ela que estas posições se tornam públicas [...]” GERALDI, 1997[1991], p. 5, grifos nossos). É preciso, portanto, pensarmos sobre o ensino de LP à luz da linguagem, e, na AL, PAL, PAL/S como prática de linguagem, por conseguinte, pelo viés reflexivo, se, de fato, nosso objetivo for (como deveria ser) a construção do que se entende por uma sociedade efetivamente inclusiva, heterogênea, plural, antirracista,

anti-homofóbica e efetivamente dialógica, no sentido “transformador” atribuído por Garcez e Schlatter (2017; 2015). Ademais, convém lembrarmos,

[...] nossas escolhas são sempre políticas. A ciência é política. A educação é política. A linguagem é política. Optar entre ‘análise gramatical’ e ‘análise linguística/semiótica’ é uma escolha política, pois envolve decisões politicamente engendradas: qual a concepção de linguagem que baliza o trabalho didático-pedagógico? Qual a orientação de língua que referencia o trabalho didático-pedagógico – língua-sistema ou língua-discurso? Qual a compreensão que se tem do trabalho com a língua na escola – uma visão sistêmica e tradicional ou uma visão da língua na vida social? Várias são as questões que orientam o trabalho didático-pedagógico na escola e todas elas (sem exceção) são decisões políticas (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 83).

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, R. **A Prática de análise linguística/semiótica de base dialógica: reflexões para leitores iniciantes**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2022. E-book.

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. 01, p. 182-200, jan./jul. 2018.

ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do círculo de Bakhtin. **Revista Eletrônica Letra Magna**, Cubatão, v. 12, n. 19, p. 1-20, 2016.

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) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração**. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. (org.). As primeiras palavras na tecitura de fios dialógicos: o que abordamos neste livro? *In*: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2021. E-book.

ACOSTA PEREIRA, R.; GREGOL, F. A. O estudo dialógico da valoração. **Letras de hoje**. Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 482-496, set./dez. 2021.

ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. O cronotopo nos estudos dialógicos da linguagem. *In*: FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 01, 2020. p. 89-108.

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**, Tubarão, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. *In*: ALVES, M. P. C.; VIAN JUNIOR, O. (org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84. Disponível em: https://issuu.com/roxanerojo/docs/procad_livro_17nov2015. Acesso em: 18 fev. 2019.

ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HUBES, T. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre cronotopo, ideologia e valoração. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas-SP: Pontes, 2019, v. 01, p. 349-370.

ACOSTA PEREIRA, R.; ROHLING, N. Ideologia e valoração/avaliação social: revisitando conceitos na perspectiva dialógica. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté-SP, v. 23, n. 2, p. 15-35. 2o sem. 2020.

ACOSTA PEREIRA, R.; SANTOS-CLERISI, G. D. dos. Pesquisas no Brasil sobre a prática de análise linguística de base dialógica. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 155-174, 2020.

ACOSTA PEREIRA, R.; SOUZA, J. A. B. de. O pesquisador e seu lugar exterior: exotopia e respons(a)bilidade. **Revista Querubim**, Niterói, ano 07, v. 2, n. 15, p. 122-128, 2011.

ALVARADO, R. U. A bibliometria: história, legitimação e estrutura. 2007. Recuperado em: 25 mai. 2016. Disponível em: http://www.academia.edu/1390400/A_BIBLIOMETRIA_HISTORIA_LEGITIMA%3%87%C3%83O_E_ESTRUTURA. Acesso em: 22 jul. 2021.

ALVARADO, R. U. A Bibliometria no Brasil. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 13, n. 2, p. 91-105, 1984.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

AMORIM, M. As Ciências Humanas e sua especificidade discursiva. *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.

AMORIM, M. Cronotopia e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 95-114.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: MUSA, 2004.

ANDRADE, M. E. A.; OLIVEIRA, M. A ciência da informação no Brasil. *In*: OLIVEIRA, M. (org.). **Ciência da informação e biblioteconomia**: novos conteúdos e espaços de atuação. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 43-58.

ANGELO, G. L. **Através do ensino da gramática**. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudo da Linguagem, Campinas, 1990.

ANGELO, G. L. de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_3c8b408559101155960fe1c6eda2eba8%20de%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAGÃO, E. M.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. Falando de metodologia de pesquisa. Estudos e pesquisas em psicologia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2, p. 153-174.

ARAÚJO, C. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Revista Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, 2006. Recuperado em: 30 dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4656/465645954002.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

BACK, E. **Fracasso do ensino de português**: proposta de solução. Petrópolis: Vozes 1987.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011[1979].

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1929].

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Editora 34: São Paulo, 2016[1952-1953].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1963].

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1975].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I**: a estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015[1975].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. Editora 34: São Paulo, 2015[1930-1936].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do Romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, São Paulo, 2018[1975].

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 25-36

BECHARA, E. **Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1985.

BECHARA, E. O lingüístico e o pedagógico nos textos e leitura. *In*: KIRST, M.; CLEMENTE, E. (org.) **Lingüística aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 33-50.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BEZERRA, P. Prefácio. *In*: BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015[1975].

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-31.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016a.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016b.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, B. História e alcance teórico-metodológico. *In*: FIGARO, R. *et al.* (org.) **Comunicação e Análise do Discurso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 79-98.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012.

BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016c. p. 15-30.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino - aprendizagem da língua portuguesa: relatório conclusivo Colaboradores Brasil**. Ministério da Educação (MEC), Comissão Nacional Para o Aperfeiçoamento do Ensino/aprendizagem da Língua Materna (Brasil). 1986. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001734.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2022.

BRASIL. **Edital nº 35, de 21 de junho de 2021**. Programa institucional de fomento e indução da inovação da formação inicial continuada de professores e diretores escolares. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/edital-n-35-de-21-de-junho-de-2021-327345162>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso: 13 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. **Orientações Curriculares Complementares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. V1. Brasília: Ministério de Educação Básica, MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: Ministério de Educação Básica - MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**: parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério de Educação Básica - MEC/SEB, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério de Educação Básica - MEC/SEF (versão preliminar), 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério de Educação Básica - MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1997. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

BRITTO, L. P. L. O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita x ensino de norma. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**, Madrid, v. 2, n. 1 (3), p. 119-140, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41678203>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialética, sócio-histórica e ideológica da língua(nem). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1., 18 a 21 de outubro de 2011, Vitória, ES. **Anais I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**. Vitória, ES: UFES, 2011.

CÉSAR, J. M.; SILVA, F. H da; BICALHO, P. P. G de. O lugar do quantitativo na pesquisa cartográfica. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método cartográfico: a experiência da pesquisa e o plano comum**. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 2, p. 153-174.

CHIZZOTTI, A. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/30436>. Acesso em: 19 set. 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. São Paulo: Vozes Editora, 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Vozes Editora, 2014.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext - Revista Eletrônica de Negócios Internacionais**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-5, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://internext.espm.br/internext/article/view/330>. Acesso em: jun. 2021.

COSTA-HÜBES, T da C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de língua Portuguesa: prescrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um

encaminhamento didático-pedagógico. *In*: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. 2008. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

COSTA-HÜBES, T da C. Por uma concepção sociointeracionista da Linguagem: orientações para o ensino da Língua Portuguesa. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5486>. Acesso em: 20 dez. 2021.

COSTA-HÜBES, T da 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. da C. **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2015. v. 1, 200 p.

COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

COSTA, L. R. **A questão da ideológica no Círculo de Bakhtin**: e os embates no discurso de divulgação científica na Revista Ciência Hoje. São Paulo: FAFESP, 2016.

COSTA, L. R. **Divulgação científica e embates ideológicos no discurso da revista Ciência Hoje nas décadas de 1990 e 2000**. 2014. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.8.2014.tde-22052015-102719. Acesso em: 10 jun. 2022.

CUPCHIK, G. Constructivism Realism: An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, Berlim, v. 2, n.1, fev. 2001. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DELEUZE, G. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Rio/SEMEION, 1979.

DI FANTI, G.; PAULA, L. de; PONZIO, L. A proposta dialógica do Círculo bakhtiniano. **Letras De Hoje**. Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 395-404, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/42530/27373>. Acesso em: 15 fev. 2022.

DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DORETTO, S. A. **O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial**: a relação teoria-prática. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-working Papers**, Lisboa, n. 60, p. 2-24, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

ESCOBAR, H. 15 Universidades públicas produzem 60% da ciência brasileira. **Jornal da USP**, São Paulo, 05 de setembro de 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/politicas-cientificas/15-universidades-publicas-produzem-60-da-ciencia-brasileira/>. Acesso em: 10 maio 2020.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 17-23.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3, p. 214–221, set./dez., 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244/3417>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (org.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba. UFPR, 2007.

FIELDING, N.; SCHREIER, M. Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 2, n. 1, fev. 2001. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FILHO, K. P.; TETI, M. M. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**. Santa Cruz do Sul: n. 38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

FILHO, O. B. Prefácio à edição brasileira. *In*: BEMONG, N. *et al.* **Bakhtin e o cronotopo**: reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. *In*: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). **Bakhtin e o Círculo**: diálogos in possíveis. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 33-48.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. 2. ed. Campinas: Editora Monitor, 2005a.

FLICK, U. Triangulation in Qualitative Research. *In*: FLICK, U; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (org.). **I. A Companion to Qualitative Research**, Sage, 2005b. p. 178-183.

Disponível em:

https://elearning.shisu.edu.cn/pluginfile.php/35310/mod_resource/content/2/Research-Intro-Flick.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

FRANCHI, C. A. A norma escolar e a linguagem da criança. *In*: SÃO PAULO (Estado). **O ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Secretaria da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, v. I, 1985.

FRANCHI, C. A. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação/Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2006[1987].

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: 20 maio 2021.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma análise dialógica do discurso. *In*: DANTIELLI, A. G.; SOARES, A. S. F. (org.). **De 1969 a 2019**: um PERCURSO da/na análise do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 275–300.

FRANCO, N.; ROHLING, N.; ALVES, R. V. Em torno da concepção de relações dialógicas e reenunciação. *In*: FRANCO, N.; COSTA-HÜBES, T. da C.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). **Estudos Dialógicos da Linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 139-160.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, 1959. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1976>. Acesso em: 22 maio 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011[1996].

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana a construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GALAN, M. R. A. C. Memória: relatos de uma professora de português. *In*: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, N. do R. L. (org.). **O Texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. *In*: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Blucher. 2017. p. 13-36. E-book. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas-1329>. Acesso em: 15 fev. 2021.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 31, n. 4 (Especial), p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1985. p. 41-48.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1997[1984].

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? *In*: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, N. do R. L. (org.). **O Texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997[1991].

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. *In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. B. (org.). **Círculo de Bakhtin – teoria inclassificável***. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292. (Série Bakhtin Inclassificável, v. 1).

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M; FIAD, R. S. Lingüística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. *In: D.E.L.T.A.* v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, J. W.; SILVA, L. L. M. da; FIAD, R. S. Lingüística, ensino de língua materna e formação de professores. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 12(2). (2019[1996]). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/44033>.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GUEDES, V. L. S; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. **Anais do Encontro Nacional de Ciência da Informação**, Salvador, BA, Brasil, 2005. Recuperado em: 20 de outubro de 2015. Disponível em: http://www.cinform-antiores.ufba.br/vi_anais/docs/VaniaLSGuedes.pdf. Acesso em: maio 2021.

HAYASSHI, M. C. P. I. Sociologia da ciência, bibliometria e cientometria: contribuições para a análise da produção científica. *In: EPISTED – SEMINÁRIO DE EPISTEMOLOGIA E TEORIAS DA EDUCAÇÃO*, 4., 5 a 7 de dezembro de 2012, Salvador, BA. **Anais Eletrônico – IV EPISTED – Seminário de Epistemologia e Teorias da Educação**. Campinas, SP: Faculdade de Educação/Unicamp. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/PETBiblioteconomia/soc-da-ciencia-pet.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

ILARI, R. Algumas opções do professor de português no 2º grau. *In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau: reflexões preliminares***. São Paulo, v. I, 1984. p. 5-14.

JICK, D. T. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. **Qualitative Methodology**. London: SAGE, v. 24, n. 4, p. 602-611, dez 1979. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2392366?origin=JSTOR-pdf>. Acesso em: jul. 2021.

JOSEPH, J. **Language and Politics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

KELLE, U. Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research** (revista on-line), v. 2, n.1, 2001. Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

- KELLE, U.; C. ERZBERGER, C. Qualitative and Quantitative Methods: Not in Opposition. *In*: FLICK, U.; KARDORFF, E. V.; STEINKE, I. (eds.), **A Companion to Qualitative Research**. London: SAGE, 2004. p. 172-177. Disponível em: file:///C:/Users/ACER/Downloads/A_Companion_to_qualitative_research.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.
- KUIAVA, J. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. *In*: SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, N. do R. L. (org.). **O Texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.
- LEMOS, C. T. G. de. Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: Algumas reflexões. *In*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau: produção de textos**. São Paulo, v. III, 1983. p. 44-58.
- LEMOS, C. T. G. de. **Redações no vestibular: algumas estratégias**. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, dez. 1977. p. 61-71.
- LUCENA, M. I. P. Apresentação. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. 1. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2021.
- LUFT, C. **Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: L & PM, 1985.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 151-167.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 2014.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012[1928].
- MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. **Revista Língua e Letras**. v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 168-177.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, M. del P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola, 2014.

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: Edusp, 2008.

NEVES, I. C. B. *et al.* **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 1. ed. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 1998.

NOADIA, I. da S. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NÓBREGA, J. J.; SUASSUNA, L. Aula de gramática ou de análise linguística? investigando objetos de estudo e objetivos norteadores. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 19. n.31 jul./dez. 2014. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI | ISSN 2526-8449 (Eletrônico) 1518-0743 (Impresso)

OLIVEIRA, A. M de. **Inteligibilidades sobre os estudos em Análise Dialógica do Discurso no Brasil**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

OLIVEIRA, M. B. F. Linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? *In*: RODRIGUES, R.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 47-65.

OLIVEIRA, A. M.; HUFF, L de A.; ACOSTA PEREIRA, R. Considerações teórico-metodológicas para o estudo da *palavra-discurso*: respostas a dois ensaios de Mikhail Bakhtin. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 20, n. 1, p. 131-151, 2019. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OSAKABE, H. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo: Kaikós, 1988.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.) **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. 1. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. (org.). **Pistas do método cartográfico: a experiência da pesquisa e o plano comum**. 5. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125169>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. As noções bakhtinianas de linguagem e enunciado. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 56, n. 3, p. 453-464, set./dez. 2021.

PÉCORRA, A. A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PEREIRA, S. V. M. Da Linguística à Análise Dialógica do Discurso: contribuições para os estudos da linguagem. **Revista Ribanceira**. Belém-PA, n. 8, p. 167-190, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/1210/739>. Acesso em: 30 mar. 2021

PIETRI, E. de. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

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.; 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. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

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. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João, 2021. 531 p. E-book. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/pratica-de-analise-linguistica-nas-aulas-de-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 09 ago. 2021.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 41, n. 2, p. 1-12, 2019b.

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.

PRITCHARD, A. Statistical bibliography or bibliometrics? **Journal of Documentation**. v. 25, n. 4, p. 348-349, dez. 1969. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236031787_Statistical_Bibliography_or_Bibliometrics/link/0c960515e7c3e50f9c000000/download. Acesso em: jul. 2021.

QUEVEDO-SILVA, F.; SANTOS, E. B. A.; BRANDÃO, M. M. B.; VILS, A, L. Estudo bibliométrico: orientações sobre sua aplicação. **Brazilian Journal of Marketing – BJM/Revista Brasileira de Marketing – ReMark**. São Paulo, v. 15, n. 2, p. 246-262, abr./jun. 2016.

RAIHER, P. A. (org.). **As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017.

RAJAGOPALAN, K. Caminhos, percalços e encontros na Linguística Aplicada. *In*: SILVA, W. R. (org.). **Contribuições sociais da Linguística Aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2021.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão da ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAUPP, E. S.; ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial. **RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 843-870, 2022.

RAZZINI, M. de P. G. **O espelho da nação: a antologia e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2000.

ROCHA, R. B. da S. S. **Um olhar dialógico para o ensino-aprendizagem da Língua em uso**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa

de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RODRIGUES, R. H. Análise dos gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

RODRIGUES, R. H. As políticas linguísticas educacionais e a problemática do paradoxo do acesso às práticas letradas e da inclusão social: interpretações à luz dos estudos da Linguística Aplicada. **Fórum linguístico**. Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1444-1452, jul./set. 2016.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. *In*: ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T da C. (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João editores, 2021. 529p. E-book, p. 157-182.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

ROHLING, N. As Bases Epistêmicas da Análise Dialógica do Discurso na Pesquisa Qualitativa em Linguística Aplicada. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais/ Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales**. v. 3. 2014. p. 26-30. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ/article/view/423>. Acesso em: 20 fev. 2021.

ROJO, R. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, J. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253- 274.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SALEH, P. B. O. (org.). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SALEH, P. B. O.; OLIVEIRA, P. B. **Prática Pedagógica I: discussão de documentos oficiais**

norteadores da formação e da atuação de professores de Língua Portuguesa. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. v. 1.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

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) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Relatos de prática: com a palavra, o professor-autor-formador. **Na Ponta do Lápis**. n. 29, p. 12-19, jul. 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/6528/npl29-jul2017.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SIGNORINI, I. A questão da Linguística Legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

SIGNORINI, I. Conversando com a Homenageada. *In*: SILVA, W. R (org.) **Contribuições Sociais da Linguística Aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. 1 ed. Campinas-SP: Pontes, 2021. p. 33-44.

SIGNORINI, I. Por uma teoria da desregulamentação lingüística. *In*: BAGNO, M. (org.) **Lingüística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 93-125.

SILVA, A. da. A aprendizagem e o ensino da pontuação. *In*: SILVA, A.; PESSOA, A. C.; LIMA, A. (org.). **Ensino de Gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2012b.

SILVA, A. da. Ensino de gramática/análise linguística: uma análise de depoimentos de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., Porto de Galinhas, PE. **Anais da 35. Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012a.

SILVA, A. da. **Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”**: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, A.; MORAIS, A. G. Entre tradição e inovação: o tratamento dado ao “ensino de gramática” ou à “análise linguística” em livros didáticos de língua portuguesa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., Caxambu, MG. **Anais da 32. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, MG: ANPED, 2009.

SILVA, E. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984b.

SILVA, L. **A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986b.

SILVA, L. L. M. da; FERREIRA, N. S. de A.; MORTATTI, N. do R. L. (org.). **O Texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, N. I. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português. **Revista de Linguística Aplicada.** Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 949-973, 2010.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.** São Paulo: Educ., 1998.

SOUZA, T. F. B. *et al.* (In)compreensões do eixo análise linguística/semiótica. *In:* COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.) **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

STAFUZZA, G. B. O Círculo de Bakhtin (Volóchinov e Medviédev) no Brasil. **Revista Heterotópica.** Goiânia, v. 1, n. 1, p. 66-82, 26 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/HTP-v1n1-2019-48519>. Aceso em: 30 mar. 2021.

STAUB, A. Perguntas e afirmações que devem ser analisadas. *In:* CLEMENTE, E.; KIRST, M. H. B. (org.). **Linguística aplicada ao Ensino de Português.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 17-31.

STELLA, P. R. Palavra. *In:* BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2016a. p.177-190.

SUASSUNA, L. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática.** 4. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

TENÓRIO, F. J. A. **Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; PINTO, M. T. F. A. **Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa.** 1. ed. Porto Alegre, Uberlândia: Mercado Aberto, 1984.

VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Revista Ciência**

da Informação. v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002. Recuperado em 30 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n2/12918.pdf> . Acesso em: maio 2021.

VIEIRA, Y. **Diálogo e exercício crítico**. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. Recepção de textos. São Paulo, v. II, 1983. p. 6-12.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra e suas funções sociais. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930].

VOLOCHÍNOV, V. N. As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: VOLOCHÍNOV, V.N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1928].

VOLOCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. Ed. São Paulo: Editora 34, 2017[1929].

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1926].

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930].

XAVIER, A. C; CORTEZ, S. (org.). **Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ZAPPELLINI, M. B.; FEUERSCHÜTTE, S. G. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. **Administração Ensino e Pesquisa**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, 2015.

APÊNDICE A – Resultado das buscas à BDTD

	AUTORIA/ TÍTULO	IES/ANO
1	DIAS, R. A. A educação de jovens e adultos e o ensino remoto: multiletramento centralizado no estudo dos gêneros textuais em propostas de atividades de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual.	UFC 2021
2	CARRARA, B. de S. Verbetes de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida.	UFJF 2020
3	FAVERO, F. L. M. Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira.	UNIOESTE 2020
4	SOUZA, S. S. de. Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular.	UFPR 2020
5	FONSECA, C. A. Quando teoria e prática se encontram: o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas.	UFJF 2020
6	SALATIEL, T. F. O. O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista.	UNISINOS 2019
7	SANTOS, R. B. dos. Leitura, produção textual e análise linguística na educação de surdos: uma proposta de trabalho com o gênero receita culinária.	UERJ 2018
8	ALBUQUERQUE, P. J. de. Formação continuada de professores: aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero.	UFRPE 2018
9	PIANO, K. F. A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental.	UNIOESTE 2018
10	CARDOSO, R. J. Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano) – os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais.	UFG 2017
11	THEODORO, N. R. A. B. A escrita e a reescrita no sexto ano do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção.	UFTM 2018
12	VIGLIONI, D. P. R. O ensino do substantivo e do adjetivo em perspectiva: proposta de aplicação a partir do gênero conto.	UFJF 2018
13	SILVA, R. S. da. Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística.	UFPE 2017

14	SANTOS, G. D. dos. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo discursiva de base dialógica.	UFSC 2017
15	HUFF, L. de A. O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística.	UFSC 2017
16	ANDRADE, R. C. O. de. Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: Um estudo do eixo de análise linguística.	UFPB 2016
17	LIMA, M. M. R. Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental.	UFPE 2016
18	SILVA, J. L. L. da. O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE).	UFPE 2016
19	MORAIS, M. E. G. Análise linguística e construções de sentido: uma proposta de intervenção para o ensino médio EJA.	UEPB 2016
20	AGUIAR, E. C. O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais.	UFSC 2016
21	GOMES, S. N. de S. A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental.	UFPA 2016
22	BASTOS, A. de O. P. Práticas discursivas na sala de aula: articulando análise linguística com a leitura.	UFRJ 2016
23	SÁ, J. N. de. Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa...	UFES 2016
24	CORREA, R. R. Práticas de análise linguística ou teoria gramatical?: uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR.	UEM 2016
25	MATTEI, I. Prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades.	UNIOESTE 2016
26	PACHECO, J. G. F. Memória literária e Análise Linguística: uma intervenção na escrita de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.	UFTM 2016
27	SOUZA, F. C. de. Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita: a análise linguística nas aulas de língua portuguesa.	UFSC 2016

28	MOURA, T. G. de. Uma proposta de análise linguística para o ensino do uso verbal nos gêneros publicidade e propaganda.	UFJF 2016
29	JURACH, J. M. O domínio dos acadêmicos de letras a análise linguística em gêneros textuais.	UFPR 2015
30	COSTA, L. C. Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA).	UFC 2015
31	ARANHA, E. M. Uma proposta pedagógica de leitura e análise linguística com cartas do leitor.	UEM 2015
32	CABRAL, E. N. R. Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa.	UFBA 2015
33	GEDOZ, S. Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual.	UNIOESTE 2015
34	GARCIA, V. B. B. R. Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras.	UFT 2015
35	SANTOS, C. X. Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português.	UFMG 2015
36	DUTRA, C. M. M. Reflexões sobre a análise e práticas sociais escolas de Campina Grande.	UFPB 2015
37	ALVES, R. C. das D. Refletindo sobre a concordância verbal: uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces.	UFJF 2015
38	VELOSO, D. R. P. Avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: em busca do espaço da análise linguística?	UFPB 2014
39	DUARTE, A. V. de M. B. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística.	UFPE 2014
40	DORETTO, S. A. O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática.	UEM 2014
41	LISBOA, I. V. P. A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero.	UNISINOS 2014

42	NANTES, E. A. S. Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via plano de trabalho docente.	UEL 2014
43	SOUZA, J. W. A. de. Contribuições da Semântica para a Análise Linguística: um olhar sobre questões de vestibular.	UFPB 2013
44	TENÓRIO, F. J. de A. Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa.	UFPE 2013
45	CAVALCANTI, K. S. B. A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa.	UFPE 2013
46	ALMEIDA, W. M. de. Competência discursiva e análise linguística no ensino de língua portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis.	UFMS 2013
47	RITTER, L. C. B. Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio: proposta de elaboração didática.	UEL 2012
48	CLARAS, S. M. Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção no ensino fundamental.	UEL 2011
49	GULART, K. D. de S. A. A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático.	UFPE 2010
50	SOUZA, S. B. de. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental.	UFPE 2010
51	NOADIA, I. da S. Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português.	UFPE 2009
52	BASTOS, D. da M. Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio.	UFPE 2009
53	CECÍLIO, S. R. O ensino de língua portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica.	UEL 2009
54	SILVA, A. da. Entre ensino de gramática e análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos.	UFPE 2008
55	BENASSI, M. V. B. Crônicas humorístico-opinativas de José Simão: a análise linguística na leitura.	UEL 2008

56	PORTO, I. M. N. Análise lingüística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular.	UEL 2008
57	MONTEIRO, A. C. Livro didático: reflexões sobre atividades de análise lingüística em uma abordagem enunciativa.	UEL 2008
58	LOULA, L. D. A análise lingüística em benefício da leitura: uma proposta para o estudo do adjetivo.	UFCG 2007
59	AGNOLINI, A. C. L. Em função da escrita: uma experiência com exercícios de análise lingüística em sala de aula.	UNICAMP 2007
60	FAVARO, S. M. da S. A análise lingüística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância nominal.	UFMS 2007
61	JORGE, L. L. da S. O tratamento dado à análise lingüística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade.	UFPE 2006
62	CHINCOVIAKI, L. R. Práticas de língua portuguesa no ensino fundamental: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística numa concepção sócio-interacionista.	UEPG 2005
63	MAIESKI, M. N. O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística.	UFSC 2005
64	ANDRADE, E. N. S. de. Ensino de análise lingüística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa.	UFPE 2002
TOTAL = 64 DISSERTAÇÕES = 54 TESES = 10		

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE B – Resultado das buscas à BTD

	AUTORIA/ TÍTULO	IES/ANO
1	VOLK, R. Professores em formação inicial e a prática de análise linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos.	UFSM 2021
2	SILVA, J. R. O Eixo Análise Linguística na BNCC: Estudo Sobre (Des)Continuidades do Documento Norteador da Educação Básica.	UFCG 2021
3	BITENCOURT, J. M. Escolarização dos eixos 'leitura e interpretação de textos escritos' e 'prática de análise linguística' – 'Caderno Aprender +' (Ensino Médio)'. .	UFJ 2020
4	SOUZA, F. A. S. de. Análise linguística/semiótica no livro didático de português: uma proposta de letramento crítico.	UEC 2021
5	MOURA, R. B. de. A análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da região norte.	UFT 2021
6	BAFFA, R. A Carta aberta como instrumento para a cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental.	UFJF 2021
7	CARRARA, B. de S. Verbete de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e vida'.	UFJF 2020
8	CLERISI, G. D. dos Santos. Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica.	UFSC 2020
9	FENILLI, L. M. F. Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira'.	UNIOESTE 2020
10	SOUZA, E. K. de. O ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística.	UFSC 2019
11	SOUZA, F. E.M. de. Abordagens de ensino de gramática em exercícios ... Doutorado em linguística.	UFC 2019
12	NUNES, D. C. M. Uma proposta didático-pedagógica para a prática de análise linguística nas aulas de língua do discurso.	UFSC 2019
13	RODRIGUES, B. Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: um estudo dialógico.	UFSC 2019
14	SALATIEL, T. F. O. O Trabalho Prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no Eixo de Análise Linguística sob a visão Sociointeracionista'.	UNISINOS 2019

15	TORQUATO, J. V. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica: o que orientam os documentos parametrizadores?	UFSC 2019
16	SARMENTO, C. A. O tratamento dado aos gêneros discursivos em prática de análise linguística: um estudo de planos de aula do portal do professor.	UFRN 2018
17	NASCIMENTO, I. M. do. Abordagem da gramática nos livros didáticos de Língua Portuguesa: os parâmetros curriculares nacionais promoveram mudanças?	UFG 2018
18	MAMAN, K. F. P. A prática de análise linguística no livro didático do 7º ano do ensino fundamental.	UNIOESTE 2018
19	PINTO, E. C. da S. A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta teórico-metodológica.	UFSC 2018
20	BARBOSA, G. de P. Aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: a prática de análise linguística em perspectiva.	UFT 2018
21	MORAES, M. F. da S. Reescrita: a (re)construção linguístico-discursiva na intervenção do professor.	UEMS 2018
22	CARDOSO, R. J. Análise linguística em livro didático de português (6o a 9o ano) – os (des)usos das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais'	UFG 2017
23	CLERISI, G. D. dos S. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica'	UFSC 2017
24	FREITAS, A. B. de S. O ensino da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro: uma proposta de intervenção para o 6º ano do Ensino Fundamental.	UESPI 2017
25	HUFF, L. de A. O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística'	UFSC 2017
26	POLATO, A. D. M. Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico.'	UEM 2017
27	CORREA, R. R. Práticas de análise linguística ou teoria gramatical? uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR'	UEM 2016
28	MATTEI, I. Prática de análise linguística nos anos finais do ensino fundamental: desafios e possibilidades'	UNIOESTE 2016

29	SOUZA, F. C. de. Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita: a análise linguística nas aulas de língua portuguesa'	UFSC 2016
30	GOMES, S. N. de S. A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental'	UFPA 2016
31	DUTRA, C. M. M. Reflexões sobre a análise linguística em um grupo de escolas de campina grande'	UFCG 2015
32	GEDOZ, S. Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual.'	UNIOESTE 2015
33	MARQUES, L. G. L. Caracterização e adaptação: o uso de sequências didáticas para ensino focado na prática de análise linguística.	UFCG 2015
34	DUARTE, A. V. M. B. Concepções de linguagem e ensino de língua p: um olhar sobre o trabalho de análise linguística.	UFPE 2014
35	SOUZA, F. E. M. de. Abordagens de ensino de gramática em exercícios de livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio.	UFC 2014
36	LIRA, D. M. Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em Livros Didáticos de Ensino Médio.	UFCG 2014
37	CAVALCANTI, K. S. B. A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa'.	UFPE 2013
38	KRUSCHEWSKI, M. S. N. Análise linguística, gramática e formação do professor: (des)caminhos para uma proposta de ensino reflexivo da língua materna.	UESC 2013
39	TENÓRIO, F. J. de A. Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa'.	UFPE 2013
40	GULART, K. D. de S. A. A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no Livro Didático. (repete na BDTD)	UFPE 2010
41	SILVA, N. Í. da. Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português' 01/02/2009 162 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE Trabalho anterior à Plataforma Sucupira	UFPE 2009
42	MONTEIRO, Andréia Cardoso. Livro didático: reflexões sobre atividades de análise linguística em uma abordagem enunciativa'	UEL 2008

43	PORTO, I. M. N. Análise lingüística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular'	UEL 2008
44	SILVA, A. da. Entre o ensino de gramática e a análise linguística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos.'	UFPE 2008
45	CAMILLO, L. C. V. da C. Projeto Folhas: análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná.	UEL 2007
46	CORREA, J. L. L. da. O tratamento dado à análise linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa recomendados pelo PNLD: normatividade e textualidade.	UFPE 2006
47	CHINCOVIAKI, Luzia Rita. Práticas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística numa concepção sócio-interacionista'.	UEPG 2005
48	MAIESKI, Márcio Norberto. O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística'	UFSC 2005
49	ANDRADE, E. Nascimento. S. de. Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa.	UFPE 2002
TOTAL = 49 DISSERTAÇÕES = 44 TESES = 5		

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE AB – Resultado do agrupamento e filtro – BDTD e BTD**Corpus da pesquisa**

	AUTORIA/TÍTULO/ACESSO	IES/ANO
D1	BAFFA, R. A Carta aberta como instrumento para a cidadania: o trabalho com operadores argumentativos nos anos finais do Ensino Fundamental Mestrado Profissional em Letras. http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/13148	UFJF 2021
D2	BITENCOURT, J. M. Escolarização dos eixos ‘leitura e interpretação de textos escritos’ e ‘prática de análise linguística’ – ‘Caderno Aprender +’ (Ensino Médio). Mestrado em Educação. http://btdt.ufj.edu.br:8080/handle/tede/27	UFJ 2021
D3	DIAS, R. A. R. A educação de jovens e adultos e o ensino remoto: multiletramento centralizado no estudo dos gêneros textuais em propostas de atividades de leitura, de análise linguística/semiótica e de produção textual. Mestrado profissional em Letras. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62955	UFC 2021
D4	MOURA, R. B. DE. A análise linguística nos documentos curriculares do ensino fundamental da região norte. Mestrado em Letras. https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/3696	UFT 2021
D5	SILVA, J. R. O Eixo Análise Linguística na BNCC: Estudo Sobre (Des)Continuidades do Documento Norteador da Educação Básica. Mestrado em Linguagem e ensino. http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/18538	UFCG 2021
D6	SOUZA, F. A. S DE. A análise Linguística/Semiótica no livro didático de português: uma proposta de letramento crítico. Mestrado Profissional em Letras. http://www.uece.br/profletras/wp-content/uploads/sites/72/2022/02/Francisco-Alexandre-Sobreira-de-Souza.pdf	UEC 2021
D7	VOLK, R. Professores em formação inicial e a prática inicial e a prática de análise linguística no contexto escolar: uma análise crítica de discursos. Mestrado em Letras. https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22808	UFSM 2021
D8	CARRARA, B. de S. Verbetes de dicionário em sala de aula: ampliação lexical guiada pela reflexão sobre os temas morte e	UFJF 2020

	vida. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11631	
T9	CLERISI, G. D. S. Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica. Doutorado em Lingüística. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219285	UFSC 2020
D10	FENILLI, L. M. F. Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero discursivo tira. Mestrado em Letras. https://tede.unioeste.br/handle/tede/4828	UNIOESTE 2020
T11	FONSECA, C. A. Quando teoria e prática se encontram: o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas. Doutorado em Linguística. https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/wp-content/uploads/sites/119/2021/01/Tese-Caderno-Carolina-Alves.pdf	UFJF 2020
D12	SOUZA, Sweder Santos de. Uma análise glotopolítica da concepção de língua(gem) no componente de língua portuguesa da Base Nacional Comum Curricular. Mestrado em Letras. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69497	UFPR 2020
D13	NUNES, D. C. M. Uma proposta didático-pedagógica para a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: um trabalho sob a perspectiva dos gêneros do discurso. Mestrado profissional em Letras. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206354	UFSC 2019
D14	RODRIGUES, B. Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de língua portuguesa no ensino médio: um estudo dialógico dissertação. Mestrado em Lingüística. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211376	UFSC 2019
D15	SALATIÊL, T. F. O. O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no eixo de análise linguística sob a visão sociointeracionista. Mestrado em Linguística Aplicada. http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9004?locale-attribute=es	UNISINOS 2019
D16	SOUZA, E. K. DE. O ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística. Mestrado profissional em Letras. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206349	UFSC 2019

D17	TORQUATO, J. V. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica: o que orientam os documentos parametrizadores? Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211249	UFSC 2019
D18	ALBUQUERQUE, P. J. de. Formação continuada de professores: aportes teórico-metodológicos da análise linguística na perspectiva de gênero. Mestrado em Letras. http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8311	UFRPE 2018
D19	BARBOSA, G. de P. Aula de língua portuguesa no ensino fundamental: a prática de análise linguística em perspectiva. Mestrado Profissional em Letras. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7060978	UFT 2018
D20	MORAES, M. F. da S. Reescrita: A (Re) Construção Linguístico-Discursiva na Intervenção do Professor. Mestrado Profissional em Letras. (Trabalho completo não encontrado)	UEMS 2018
D21	NASCIMENTO, I. M. do. Abordagem da gramática nos livros didáticos de língua portuguesa: os parâmetros curriculares nacionais promoveram mudanças? Mestrado em Letras e Linguística. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9006	UFG 2018
D22	PIANO, K. F. A prática de Análise Linguística no livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental. Mestrado em Letras. http://tede.unioeste.br/handle/tede/4013	UNIOESTE 2018
D23	PINTO, E. C. da S. A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: uma proposta teórico-metodológica. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/206103	UFSC 2018
D24	SANTOS, R. B. dos. Leitura, produção textual e análise linguística na educação de surdos: uma proposta de trabalho com o gênero receita culinária. Mestrado Profissional em Letras. https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UERJ_691ca0fb3b49d408bf765345440d934d	UERJ 2018
D25	SARMENTO, C. A. O tratamento dado aos gêneros discursivos em prática de análise linguística: um estudo de planos de aula do portal do professor. Mestrado em Ensino. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=7192079	UERN 2018

D26	THEODORO, N. R. A. B. A escrita e a reescrita no sexto ano do Ensino Fundamental II: uma proposta de intervenção. Mestrado Profissional em Letras. http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/555	UFTM 2018
D27	VIGLIONI, D. P. R. O ensino do substantivo e do adjetivo em perspectiva: proposta de aplicação a partir do gênero conto. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/7012	UFJF 2018
D28	CARDOSO, R. J. Análise linguística em livro didático de português (6º a 9º ano) – os des(usos) das orientações didáticas dos parâmetros curriculares nacionais. Mestrado em Educação. https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7738	UFG 2017
D29	FREITAS, A. B. de S. O ensino da marcação de número do substantivo comum no português brasileiro: uma proposta de intervenção para o 6º ano do ensino fundamental. Mestrado Profissional em Letras. https://profletras.uespi.br/site/wp-content/uploads/2021/05/dissertacao-antonia-barbosa-DE-SOUSA_compressed-1.pdf	FUESPI 2017
D30	HUFF, L. de A. O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de língua portuguesa: em torno da prática de análise linguística. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178992	UFSC 2017
T31	POLATO, A. D. M. Análise linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico. Doutorado em Letras. http://old.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html	UEM 2017
D32	SANTOS, G. D. dos. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186138	UFSC 2017
D33	SILVA, R. S. da. Saberes e práticas mobilizados por professores de língua portuguesa dos nos finais do ensino fundamental ao ensinar gramática/análise linguística. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29549	UFPE 2017
D34	AGUIAR, E. C. O conto fantástico e a fanfiction nas aulas de língua portuguesa: uma experiência com leitura e produção de textos multimodais. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/167702	UFSC 2016
D35	BASTOS, A. de O. P. Práticas discursivas na sala de aula: articulando análise linguística com a leitura. Mestrado	UFRJ 2016

	Profissional em Letras. http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/14525	
D36	ANDRADE, R. C. O. de. Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: Um estudo do eixo de análise linguística. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11626?locale=pt_BR	UFPB 2016
D37	CORREA, R. R. Práticas de análise linguística ou teoria gramatical?: uma investigação sobre livros didáticos de ensino médio adotados no município de Maringá-PR. Mestrado em Letras. http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6117	UEM 2016
D38	GOMES, S. N. de S. A responsividade discente em atividades de análise linguística com o gênero crônica no ensino fundamental. Mestrado Profissional em Letras. http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8241	UFPA 2016
D39	LIMA, M. M. R. Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22201	UFPE 2016
D40	MATTEI, I. Prática de Análise Linguística nos anos finais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. Mestrado Profissional em Letras. https://tede.unioeste.br/handle/tede/952	UNIOESTE 2016
D41	MORAIS, M. E. G. Análise linguística e construções de sentido: uma proposta de intervenção para o ensino médio EJA. Mestrado em Literatura e Interculturalidade. http://tede.bc.uepb.edu.br/tede/jspui/handle/tede/2456	UEPB 2016
D42	MOURA, T. G. de. Uma proposta de análise para o ensino do uso verbal nos gêneros publicidade e propaganda. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5767	UFJF 2016
D43	PACHECO, J. G. F. Memória literária e Análise Linguística: uma intervenção na escrita de alunos do 7. ano do Ensino Fundamental. Mestrado Profissional em Letras. http://bdt.d.uftm.edu.br/handle/tede/425	UFTM 2016
D44	SA, J. N. D. Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de língua portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufes.br/handle/10/10363	UFES 2016

T45	SILVA, J. L. L. da. O ensino de gramática/análise linguística na sala de aula: reflexões sobre concepções e prática de professoras integrantes do grupo de estudos didáticos para o ensino de língua portuguesa (GEDELP/SEDUC/PE). Doutorado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/22196	UFPE 2016
D46	SOUZA, F. C. de. Reflexão sobre os usos da língua na produção textual escrita: a análise linguística nas aulas de língua portuguesa. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175855	UFSC 2016
D47	ALVES, Renata Cristina das Dores. Refletindo sobre a concordância verbal: uma proposta de intervenção com o auxílio do Wikispaces. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5772	UFJF 2015
D48	ARANHA, E. M. Uma proposta pedagógica de leitura e análise linguística com cartas do leitor. Mestrado Profissional em Letras. http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4337	UEM 2015
T49	CABRAL, E. N. R. Do gaveteiro à análise linguística: práticas colaborativas no ensino de língua portuguesa. Doutorado em Educação. https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18188	UFBA 2015
D50	COSTA, L. C. Análise linguística de textos literários em livros didáticos do ensino fundamental utilizados na educação de jovens e adultos (EJA). Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15105	UFC 2015
D51	DUTRA, C. M. M. Reflexões sobre a análise e práticas sociais escolas de Campina grande. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7706	UFPB 2015
D52	GARCIA, V. B. B. R. Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras. Mestrado Profissional em Letras. http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/404	UFT 2015
T53	GEDOZ, S. Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual. Doutorado em Letras. https://tede.unioeste.br/handle/tede/2402	UNIOESTE 2015
T54	JURACH, J. M. O domínio dos acadêmicos de letras a análise linguística em gêneros textuais. Doutorado em Letras. https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41948	UFPR 2015
D55	MARQUES, L. G. L. Caracterização e adaptação: o uso de sequências didáticas para ensino focado na prática de análise linguística. Mestrado em Linguagem e ensino. http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/27350	UFCG 2015

D56	OLIVEIRA, A. da S. Práticas de análise linguística com o auxílio de aplicativos do google: a virtualização do eu - autobiografia na era digital. Mestrado Profissional em Letras. https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3355	UFJF 2015
D57	SANTOS, C. X. Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9VKNVD	UFMG 2015
D58	DORETTO, S. A. O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática. Mestrado em Letras. http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4231	UEM 2014
D59	DUARTE, Á. V. de M. B. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa: um olhar sobre o trabalho com a análise linguística. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12824	UFPE 2014
D60	LIRA, D. M. Da tradição gramatical à prática de análise linguística: o substantivo em Livros Didáticos de Ensino Médio. Mestrado em Linguagem e ensino. http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/27258	UFCG 2014
D61	LISBOA, Í. V. P. A análise linguística como uma dimensão do estudo do gênero textual através de projetos didáticos de gênero. Mestrado em Linguística. http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4198	UNISINOS 2014
T62	NANTES, E. A. S. Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via plano de trabalho docente. Doutorado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000200271	UEL 2014
D63	VELOSO, D. R. P. Avaliação escolar de língua portuguesa no 9º ano do ensino fundamental: em busca do espaço da análise linguística? Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6449	UFPB 2014
D64	ALMEIDA, W. M. de. Competência discursiva e análise linguística no ensino de língua portuguesa: um diálogo entre os parâmetros e as variáveis. Mestrado em Estudos da linguagem. https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1962	UFMS 2013
D65	CAVALCANTI, K. S. B. A prática de análise linguística como ferramenta para o ensino dos gêneros textuais escritos no livro didático de língua portuguesa. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13082	UFPE 2013

D66	KRUSCHEWSKY, M. S. N. Análise linguística, gramática e formação do professor: (des)caminhos para uma proposta de ensino reflexivo da língua materna. Mestrado em linguagens e representações. http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201160030D.pdf	UESC 2013
D67	SOUZA, J. W. A. de. Contribuições da Semântica para a Análise Linguística: um olhar sobre questões de vestibular. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6398	UFPB 2013
D68	TENÓRIO, F. J. de A. Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa. Mestrado em educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12901	UFPE 2013
T69	RITTER, L. C. B. Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no ensino médio : proposta de elaboração didática. Doutorado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000173115	UEL 2012
T70	CLARAS, S. M. Semiótica, leitura, análise linguística: uma proposta de intervenção no ensino fundamental. Doutorado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162796	UEL 2011
D71	GULART, K. D. de S. A. A prática de análise linguística: estratégias de diálogo com os gêneros do discurso no livro didático. Mestrado em Letras. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7199	UFPE 2010
D72	SOUZA, S. B. de. Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os professores do ensino fundamental. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4058	UFPE 2010
D73	BASTOS, D. da M. Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/27725	UFPE 2009
T74	CECILIO, S. R. O ensino de língua portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise lingüística a partir... dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica. Doutorado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000147996	UEL 2009

D75	SILVA, N. I. da. Ensino tradicional de gramática e prática de análise lingüística na aula de português. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7600	UFPE 2009
D76	BENASSI, M. V. B. Crônicas humorístico-opinativas de José Simão: a análise lingüística na leitura. Mestrado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000134720	UEL 2008
D77	MONTEIRO, A. C. Livro didático: reflexões sobre atividades de análise lingüística em uma abordagem enunciativa. Mestrado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000146586	UEL 2008
T78	DA SILVA, A. Entre ensino de gramática e análise lingüística: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. Doutorado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4005	UFPE 2008
D79	PORTO, I. M. N. Análise lingüística, via refacção textual: no contexto dos gêneros discursivos como eixo de progressão curricular. Mestrado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000129057	UEL 2008
D80	AGNOLINI, A. C. L. Em função da escrita: uma experiencia com exercicios de análise linguística em sala de aula. Mestrado em Linguística Aplicada. https://hdl.handle.net/20.500.12733/1606938	UNICAMP 2007
D81	CAMILLO, L. C. V. da C. Projeto Folhas: análise de materiais didáticos escritos por professores da rede pública do Paraná. Mestrado em Estudos da Linguagem. http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000124915	UEL 2007
D82	FAVARO, S. M. da S. A análise linguística nos PCN e no livro didático: o caso da concordância nominal. Mestrado em Letras. https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1437	UFMS 2007
D83	LOULA, L. D. A análise lingüística em benefício da leitura: uma proposta para o estudo do adjetivo. Mestrado em linguagem e ensino. http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/2576	UFCG 2007
D84	JORGE, L. L. da S. O tratamento dado à análise lingüística nos livros didáticos de língua portuguesa recomendados pelo PNLD:	UFPE 2006

	normatividade e textualidade. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4422	
D85	CHINCOVIAKI, L. R. Práticas de língua portuguesa no ensino fundamental: a leitura, a produção de textos e a análise lingüística numa concepção sócio-interacionista. Mestrado em Educação. https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1276	UEPG 2005
D86	MAIESKI, M. N. O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística. Mestrado em Linguística. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102407	UFSC 2005
D87	NASCIMENTO, E. S. de A. Ensino de análise lingüística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa. Mestrado em Educação. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4611	UFPE 2002
TOTAL= 87 (D) DISSERTAÇÕES = 75 (T) TESES = 12		

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE C – Quantitativo de trabalhos por estados brasileiros

Estado	Número de trabalhos
Paraná	19
Pernambuco	14
Santa Catarina	11
Minas Gerais	10
Paraíba	9
Ceará	3
Tocantins	3
Mato Grosso do Sul	3
Goiás	3
Rio Grande do Sul	3
Rio de Janeiro	2
Bahia	2
Piauí	1
Rio Grande do Norte	1
Espírito Santo	1
Pará	1
São Paulo	1

Fonte: elaborado pela autora

APÊNDICE D – Quantitativo de trabalhos por estado, universidade, região e ano de produção

Região	Estado	Universidade	Quantidade	Total	Ano de produção
Sul	SC	UFSC	11	33	2020(1T) /2019(4D) /2018(1D) /2017(2D) 2016(2D) /2005(1D)
	PR	UEL	8		2014(1T) 2012(1T) /2011(1T) 2009(1T) 2008(3D) /2007(1D)
	PR	UEM	4		2017(1T) /2016(1D) /2015 (1D) /2014(1D)
	PR	UNIOESTE	4		2020(1D) /2018(1D) /2016(1D) /2015(1T)
	PR	UFPR	2		2020(1D) /2015(1T)
	PR	UEPG	1		2005(1D)
	RS	UNISINOS	2		2019(1D) /2007(1D)
	RS	UFSM	1		2021(1D)
Nordeste	PE	UFPE	13	30	2017(1D)/2016(1D)/2016(1T)/2014(1D) 2013(2D)/2010(2D)/2009 (2D) /2008(1T)/2006(1D)/2002(1D)
	PB	UFPB	4		2016(1D) /2015(1D) /2014(1D) /2013(1D)
	PB	UFCG	4		2021(1D) /2015(1D) /2014(1D) /2007(1D)
	PB	UEPB	1		2016(1D)
	PE	UFRPE	1		2018(1D)
	CE	UFC	2		2021(1D) /2015(1D)
	CE	UEC	1		2021(1D)
	PI	FUESPI	1		2017(1D)
	RN	UERN	1		2018(1D)
	BA	UFBA	1		2015(1T)
BA	UESC	2	2013(2D)		
Sudeste	MG	UFJF	7	14	2021(1D) /2020(1D) /2020(1T) /2018(1D) /2016 (1D) /2015 (2D)
	MG	UFTM	2		2018(1D) /2016(1D)
	MG	UFMG	1		2015(1D)
	RJ	UFRJ	1		2016(1D)
	RJ	UERJ	1		2018(1D)
	ES	UFES	1		2016(1D)
	SP	UNICAMP	1		2007(1D)
Centro- oeste	MS	UFMS	2	6	2013(1D) /2007(1D)
	MS	UEMS	1		2018(1D)
	GO	UFG	2		2018(1D) /2017(1D)
	GO	UFJ	1		2021(1D)
Norte	TO	UFT	3	4	2021(1D) /2018 (1D) /2015(1D)
	PA	UFPA	1		2016(1D)

Fonte: elaborado pela autora