



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS

ROSELI BITZCOF DE MOURA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS
CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO
NORTE**

PORTO NACIONAL - TO
2021

ROSELI BITZCOF DE MOURA

**A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO
ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins – UFT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Francine Fuza

PORTO NACIONAL - TO
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M929a Moura, Roseli Bitzcof de .
A Análise Linguística nos Documentos Curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte. / Roseli Bitzcof de Moura. – Porto Nacional, TO, 2021.
191 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2021.
Orientadora : Ângela Francine Fuza
1. Região Norte. 2. BNCC. 3. Análise Linguística . 4. Ensino Fundamental.
I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

ROSELI BITZCOF DE MOURA

A ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REGIÃO NORTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Letras – Estudos Linguísticos e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 13 / 12 / 2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza, orientadora - PPG Letras/UFT

Dr.^a Adriana Delmira Mendes Polato - UNESPAR

Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter - UEM

PORTO NACIONAL - TO
2021

Dedico às mulheres que adiaram seus sonhos de continuar os estudos, em virtude das múltiplas funções de: professora, mãe, filha, irmã e esposa, representadas por minha mãe Helena e pelas Marias, Valérias, Marijanes, Lucianas, Sandras, Jocelis, Margaridas, Carmens, Josimarias, Cleudas, Virgínias, Vivianes...

A procura da própria palavra é, de fato, a procura da palavra precisamente não minha, mas de uma palavra maior que eu mesmo, é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial (BAKHTIN, 2011 [1970-1971], p. 370).

AGRADECIMENTOS

Ao Deus da misericórdia, presente em todos os momentos da minha vida. Ao Espírito Santo de Deus que iluminou o meu pensar, o meu agir e levantou-me a cada desânimo. A Jesus que guia os meus passos e me fortalece. À Nossa Senhora de Fátima, consolo em todas as circunstâncias. À minha santinha, Santa Catarina de Alexandria, que desde a minha infância é minha companheira e intercessora. Ao meu Anjo da Guarda que seca minhas lágrimas nos instantes solitários. À espiritualidade das Oficinas de Oração e Vida e do Instituto Hesed que mantiveram minhas esperanças junto ao Pai do Amor.

Aos meus pais, Pedro (*In memoriam*) e Helena, meus exemplos de virtude, fé e persistência.

Ao meu esposo, Evandro, e aos meus filhos, Ricardo e Bianca, que souberam compreender a importância desse período de estudos.

Aos meus irmãos, Edson, Aderson, Adilso, Joceli, e aos meus sobrinhos e afilhados, representados por Raíssa, Júlia, Jones, Jaime, Pedrinho e Ana Sofia.

À minha amiga Ceíça, à D. Antônia e à Valda, cujas orações contribuíram para a evolução da minha escrita.

À Rosilda, minha companheira de estudos, ajudou-me a tornar esse percurso mais leve.

Ao professor José Lamadrid, Dionízio (*In memoriam*) e Lethycia, pois acreditaram que era possível, mesmo antes que eu soubesse.

Às amigas de sempre, Valéria, Marijane, Luciana, Luziane, Roní e Josimária (*In memoriam*), que mesmo distantes estiveram presentes.

Às filhinhas que meu coração adotou, Anita e Júlia: vocês tornaram tudo mais divertido.

Aos colegas da turma de 2019/2º Semestre, aqui representados por Juliana e Elizângela.

Aos professores da pós-graduação, Dalve, Edicarlos, Neila, Thiago, Karylleila, Greize, Carine e Lívia, que contribuíram sobremaneira para minha formação.

Ao coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, Carlos Ludwig, pela dedicação e profissionalismo.

À Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins, que oportunizou minha licença para estudos.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Prof.^a Dr.^a Ângela Francine Fuza, Deus tem o momento certo e as pessoas certas para concretizarem os nossos sonhos. Sinto-me honrada e grata pela oportunidade de tê-la como minha orientadora. Seus exemplos de profissionalismo, respeito, responsabilidade e humildade são marcas registradas e ficarão sempre comigo. Obrigada por compreender minhas fragilidades e, a partir delas, conseguir que eu evoluísse.

AGRADECIMENTO À BANCA

Prof.^a Dr.^a Adriana Delmira Mendes Polato e Prof.^a Dr.^a Lilian Cristina Buzato Ritter, obrigada pela disponibilidade em compor esta banca, por todas exímias contribuições, realizadas com excelência, profissionalismo e afeto.

AGRADECIMENTOS CONTROVERSOS

Ao barulho constante daquela trituradora de concreto, pois ensinou-me que é preciso ter foco, não importam as circunstâncias.

Aos gritos de “estou com fome”, nos momentos que eu estava iniciando aquele parágrafo crucial, mostrando que, sim, podemos parar e recomeçar.

Aos que se tornaram invisíveis, nos momentos que mais precisei de uma ajudinha, desvelaram-me que o perdão é uma dádiva e precisa ser lapidada dia a dia.

À essa pandemia, presente por todo o período de estudos, sinalizando que não importa a intensidade dos momentos sombrios, eles também passam.

RESUMO

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. 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). 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). Como resultado das análises, verificou-se que a perspectiva PAL embasa todos os textos introdutórios desses documentos, no entanto, as reorganizações dos QOC expressam perspectivas EG e PAL, com sugestões didático-metodológicas que promovem a PAL e poucas para o trabalho com a ALD. Consoante a isso, há um distanciando do professor para a organização de atividades que viabilizem a ALD.

Palavras-Chave: Região Norte. BNCC. Análise Linguística. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

With the approval of the National Curricular Common Base (NCCB, 2017), the curriculum documents of the Brazilian states were adapted according to the new proposals. Based on this, we have carried out this research study, whose general objective is to reflect on the way Linguistic Analysis is conceived in the curriculum documents of Elementary Education in the North of Brazil, in order to enable reflections on teaching practice. The research is documentary, qualitative and interpretive in nature, focusing on content analysis (CA), developed on the assumptions of Applied Linguistics (AL). The studies carried out are based on the dialogical perspective of language (BAKHTIN, 2011[1979], 2011[1952], 2015[1930]; VOLÓCHINOV, 2018[1929], 2019[1926]), passing through the historical path of Linguistic Analysis (LA) in Brazil, demonstrated by Mendonça (2006), Bezerra and Reinaldo (2013) and Polato (2017), whose theoretical follow-up starts from Grammatical Teaching (GT), runs through the cognitive principles of the Linguistic Analysis Practice (LAP) and stabilizes for more dialogical analyses, here represented as Dialogical Linguistic Analysis (DLA), based on Geraldi (1984, 1991), Franchi (1997) and Polato & Menegassi (2019). Observing the data, we verified that the NCCB maintains the LAP perspective, arising from the Curriculum Parameters (CPs), presenting other perspectives for the treatment of L.A, in order to reveal, in addition to the LAP perspective, the Grammatical Teaching and timid propositions for the DLA. Curriculum documents from the North Region follow the same LA evidences proposed by the NCCB, both in the introductory texts and in the Curriculum Organizing Frameworks (COF). As a result of the analyses, it was found that the LAP perspective supports all the introductory texts of these documents, however, the COF reorganizations present GT and LAP perspectives, with didactic-methodological suggestions which promote LAP and few proposals for working with DLA. Accordingly, there is a distance from the teacher to the organization of activities that promote DLA.

Keywords: North Region. NCCB. Linguistic Analysis. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1. Características da tendência Subjetivismo individualista/Linguagem como expressão de pensamento..... | 27 |
| Quadro 2. Objetivismo abstrato: Precursor, concepção, gramática e características | 32 |
| Quadro 3. Diferenças entre unidades da língua e unidades de enunciado. | 35 |
| Quadro 4. As três regras metodológicas da Concepção Dialógica da Linguagem | 41 |
| Quadro 5. Precursores e características da Concepção Dialógica da Linguagem..... | 43 |
| Quadro 6. Reflexões sobre <i>estilo</i> nas obras do Círculo de Bakhtin | 51 |
| Quadro 7. Diferenças entre o Ensino de Gramática e Prática de Análise Linguística. | 69 |
| Quadro 8. A primeira e segunda décadas de 2000 da Análise Linguística. | 76 |
| Quadro 9. As especificidades do EG e das perspectivas PAL e ALD. | 79 |
| Quadro 10. Estudos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos em Análise Linguística Dialógica..... | 82 |
| Quadro 11. Trabalhos didático-pedagógicos com sequência de atividades em ALD..... | 85 |
| Quadro 12. Divisão dos campos de atuação no Ensino Fundamental..... | 92 |
| Quadro 13. Orientações para organização das habilidades. | 93 |
| Quadro 14. Quadro <i>Todos os campos</i> de atuação | 94 |
| Quadro 15. Dimensão e objetivos que exemplificam a presença da AL/PAL, interligando os outros eixos..... | 96 |
| Quadro 16. Dimensão e objetivos com termos que suscitam a ALD na AL presente nas práticas de linguagem. | 102 |
| Quadro 17. Habilidades na BNCC com Concepção Dialógica da Linguagem..... | 103 |
| Quadro 18. Tópicos para análise documental. | 113 |
| Quadro 19. A pré-análise da AC. | 115 |
| Quadro 20. Síntese do tratamento dos dados na AC. | 116 |
| Quadro 21. Estados e seus respectivos documentos, siglas, ano de publicação | 119 |
| Quadro 22. Análise preliminar dos documentos curriculares da Região Norte. | 121 |
| Quadro 23. Síntese do tratamento dos dados para a Análise Linguística. | 124 |
| Quadro 24. As especificidades do EG e das perspectivas PAL e ALD. | 125 |
| Quadro 25. Objetivos de aprendizagem para o primeiro e o sexto anos. | 130 |
| Quadro 26. Quadro organizador curricular – 1º ano. | 130 |
| Quadro 27. Perspectiva EG. | 132 |
| Quadro 28. Presença da PAL, avaliação de perspectiva EG. | 133 |
| Quadro 29. A AL de perspectiva PAL e ALD no eixo leitura. | 133 |
| Quadro 30. Quadro Organizador Curricular do RCAP–EG..... | 136 |
| Quadro 31. Quadro Organizador Curricular do RCAP – PAL/ALD. | 137 |
| Quadro 32. Perspectiva PAL. | 138 |
| Quadro 33. Perspectiva EG/ PAL. | 139 |
| Quadro 34. Organizador curricular de LP–RCA..... | 140 |
| Quadro 35. Perspectiva EG. | 141 |
| Quadro 36. Perspectivas EG e PAL. | 142 |
| Quadro 37. Perspectiva ALD e PAL. | 143 |
| Quadro 38. Perspectiva ALD e PAL. | 144 |
| Quadro 39. Eixos Estruturantes e subeixos - Ensino Fundamental..... | 146 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 40. QOC–DCP e habilidade regional. | 147 |
| Quadro 41. QOC–DCP e habilidade regional. | 147 |
| Quadro 42. QOC–DCP, reagrupamentos de habilidades. | 148 |
| Quadro 43. Al perspectiva EG/PAL..... | 149 |
| Quadro 44. AL perspectiva PAL e ALD. Efeitos de sentido. | 150 |
| Quadro 45. Al perspectiva ALD. | 151 |
| Quadro 46. QOC–RCRO. | 154 |
| Quadro 47. Perspectiva PAL em outros eixos..... | 155 |
| Quadro 48. QOC–RCRCO/PAL. | 155 |
| Quadro 49. QOC– RCRO/EG/PAL. | 156 |
| Quadro 50. Bloco de habilidades 6º ao 9º ano. | 157 |
| Quadro 51. QOC–DCR. | 158 |
| Quadro 52. Habilidade EG – Orientação PAL..... | 159 |
| Quadro 53. Habilidade de leitura ALD e PAL..... | 160 |
| Quadro 54. O texto evidenciado na AL | 164 |
| Quadro 55. A interrelação das práticas e dos blocos de habilidades..... | 164 |
| Quadro 56. O bloco do 6º ao 9º ano reorganizados..... | 166 |
| Quadro 57. Habilidades de Todos os campos e Vida Cotidiana | 167 |
| Quadro 58. Bloco de habilidades <i>Todos os campos</i> EG/PAL..... | 168 |
| Quadro 59. Diálogos com a BNCC e reorganização dos documentos da Região Norte..... | 172 |
| Quadro 60. A reorganização dos documentos quanto à AL..... | 174 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Elementos que resultam da conclusibilidade do enunciado..... | 46 |
| Figura 2. A análise linguística intersecciona todos os eixos de Língua Portuguesa. | 64 |
| Figura 3. Linha do tempo, percurso da Análise Linguística no Brasil. | 75 |
| Figura 4. Reorganização das habilidades (conteúdos) do CRUAC..... | 129 |

LISTA DE TABELA

| | |
|----------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1. Resultado dos trabalhos publicados..... | 72 |
|----------------------------------------------------------|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---------------------------------------------------------------|
| AC | Análise de Conteúdo |
| AC | Estado do Acre |
| ADD | Análise Dialógica do Discurso |
| AG | Análise Gramatical |
| AL | Análise Linguística |
| AL/S | Análise Linguística e Semiótica |
| ALD | Análise Linguística Dialógica |
| AM | Estado do Amazonas |
| AP | Estado do Amapá |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CONSED | Conselho Nacional de Secretários de Educação |
| CRUAC | Currículo de Referência Único do Acre |
| DCP | Documento Curricular do Estado do Pará |
| DCR | Documento Curricular de Roraima |
| DCT | Documento Curricular do Tocantins |
| EF | Ensino Fundamental |
| EG | Ensino Gramatical |
| GU | Gramática Universal |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LA | Linguística Aplicada |
| LDB | Leis de Diretrizes e Base |
| LP | Componente Curricular de Língua Portuguesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| PA | Estado do Pará |
| PAL | Prática de Análise Linguística |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Plano Político Pedagógico |
| ProBNCC | Programa de Apoio à Implementação da BNCC |
| QOC | Quadro Organizador Curricular |
| RCA | Referencial Curricular Amazonense |
| RCAP | Referencial Curricular Amapaense |
| RCRO | Documento Curricular do Estado de Rondônia |
| RECEF | Referencial Curricular do Ensino Fundamental |
| RO | Estado de Rondônia |
| RR | Estado de Roraima |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| TO | Estado do Tocantins |
| UEM | Universidade Estadual de Maringá |
| UNCME | União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação |
| UNDIME | União Nacional dos Municípios |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 23 |
| 2.1 Concepções de Linguagem e a Constituição dos Estudos Linguísticos | 23 |
| 2.1.1 Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento: O Ensino Gramatical | 25 |
| 2.1.2 Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação: A Continuidade do Ensino Gramatical | 28 |
| 2.1.3 A Linguagem como Forma de Interação e os Caminhos para Concepção Dialógica da Linguagem: Novas Perspectivas para a Análise Linguística..... | 33 |
| 2.1.3.1 Os Gêneros Discursivos | 47 |
| 2.1.3.2 O Estilo no Viés Dialógico..... | 51 |
| 2.2 Como se Consolidaram os Conceitos de Análise Linguística no Ensino De Língua Portuguesa No Brasil..... | 60 |
| 2.2.1 Análise Linguística em Perspectiva Dialógica | 71 |
| 3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | 87 |
| 3.1. Como a Análise Linguística é Concebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) | 87 |
| 3.2 O Componente Curricular de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 90 |
| 3.2. 1 Como o Componente Curricular de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular concebe a Análise Linguística..... | 95 |
| 4 METODOLOGIA DA PESQUISA | 109 |
| 4.1 Caracterização da Pesquisa | 109 |
| 4.2 Descrição Geral sobre os Documentos do Ensino Fundamental na Região Norte do Brasil..... | 118 |
| 4.2.1 Encaminhamentos Metodológicos para Análise dos Documentos..... | 124 |
| 5 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO INTERIOR DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO NORTE..... | 127 |
| 5.1 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo de Referência Único do Acre (CRUAC) | 127 |
| 5.2 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo do Referencial Curricular do Amapá (RCAP) | 135 |
| 5.3 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo do Referencial Curricular Amazonense (RCA) | 139 |
| 5.4 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo do Documento Curricular do Pará (DCP) | 145 |
| 5.5 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Referencial Curricular do Estado De Rondônia (RCRO) | 153 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.6 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Documento Curricular de Roraima (DCR)..... | 158 |
| 5.7 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Documento Curricular do Tocantins (DCT)..... | 163 |
| 5.8 Discussão dos Dados | 169 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 176 |
| REFERÊNCIAS | 180 |

1 INTRODUÇÃO

A Análise Linguística nasce no Brasil em um período de proposta de ressignificação do Ensino de Língua, e coloca-se como uma via paralela à tradição do ensino gramatical e normativo. Com perspectiva de mudanças, estudos buscam alternativas para que se concretize o trabalho com a Análise Linguística na escola.

A partir de 2017, com homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estados e municípios iniciaram modificações nos documentos curriculares para se adequarem às proposições da BNCC. Nesta dissertação, apresentaremos como a Análise Linguística foi concebida, pós-BNCC, na organização dos Documentos Curriculares de Ensino Fundamental da Região Norte, de modo a contemplar os estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

Na composição desta pesquisa, buscamos também responder aos nossos anseios de estudante e professora de Língua Portuguesa quanto ao ensino da Análise Linguística, acreditando no que postulava Franchi (2006 [1987], p. 95): “a atuação do educador deve levar a configurar-se situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios, onde façam sentido a escrita, a descrição, a argumentação [...]”. Dessa maneira, trouxemos para esta pesquisa nossas reflexões de alfabetizadora e professora de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio, momentos nos quais, deparamo-nos com as mesmas angústias de ensinar ou não a gramática. Nessa trajetória de estudante e de professora de Língua Portuguesa, vivenciamos circunstâncias ligadas ao ensino gramatical e tentativas de utilizar outras formas de ensinar a língua. No entanto, intuitivamente, sem teorias sólidas que apoiassem tais mudanças, acabávamos retomando ao ensino normativo, vivenciado tanto no magistério como na graduação.

Esses questionamentos continuaram em novas funções, como técnica de currículo da Secretaria da Educação, Juventude e Esporte do Estado do Tocantins, e nas andanças como formadora de professores, no Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I). Nesse Programa, conhecemos os gêneros discursivos, estudos sobre as práticas de análise linguística, os pensamentos de Geraldí que nortearam o ensino de Língua Portuguesa, nas décadas de 1980 e 1990 (BRITTO, 1997).

Todo esse percurso serviu de norte para que colaborássemos na construção de documentos curriculares de Língua Portuguesa do Tocantins, primeiramente, no Referencial Curricular do Ensino Fundamental (RCEF) (TOCANTINS, 2006; 2009) e, posteriormente, no Documento Curricular do Tocantins (DCT) (TOCANTINS, 2019). O RCEF tinha como

pressupostos teóricos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997; 1998) e apresentava a análise linguística intrínseca à leitura e à produção de textos orais e escritos, sem foco nos estudos puramente normativos, mas em prol de um ensino voltado aos gêneros discursivos. Todavia, dez anos após sua implementação, sem novas atualizações, o RCEF não fazia mais parte da maioria dos planejamentos escolares. Neste período, os professores foram orientados a planejar a partir de uma proposta de alinhamento de conteúdos mínimos, na qual, em Língua Portuguesa, estavam inclusas listas de classes gramaticais (TOCANTINS, 2017). E, nessa conjuntura são deixados de lado anos de incentivos para a utilização dos gêneros discursivos, opções políticas desatualizadas que acreditavam no ensino normativo da língua.

Com o DCT (TOCANTINS, 2019), elaborado a partir da BNCC (BRASIL, 2017), surgem novos caminhos e novas interrogações, com a inserção da Semiótica no eixo de Análise Linguística e com o Campo *Todos os Campos* que, de forma isolada, apresenta uma lista de habilidades voltadas para o ensino normativo. Desse modo, percebemos que “não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho linguístico, participando de processos interacionais” (GERALDI, 1997[1991], p. 51). E nessa expectativa de mudanças, de compreendermos os percursos da análise linguística, realizamos esta pesquisa que trata sobre *A análise linguística em documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte*.

Esta pesquisa está pautada nos pressupostos dos membros do Círculo de Bakhtin, idealizadores da perspectiva Dialógica da Linguagem, que orienta “não toma[r]mos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; toma[r]mos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica” (BAKHTIN, 2015[2012/1930-1936], p. 40, grifo do autor). Nesse sentido, Ohuschi (2019, p. 15) sintetiza que essa concepção é “compreendida a partir de sua visão social, histórica e valorativa”.

Para a recepção dessa perspectiva Dialógica e de outras concepções da linguagem, perpassamos os estudos de Bakhtin (2011[1979], 2011[1952/1953], 2015[1930-1936]); Volóchinov (2018[1929], 2019[1926], 2019[1930]); Medviédev (2019[1928]); Brait (2018); Fiorin (2019, 2020); Faraco (2009); Renfrew (2019), Ponzio (2017); Sobral; Giacomelli (2015, 2016); Sobral (2018). Com base nas reflexões do Círculo, Geraldi (1984;1991) e Franchi (1987) marcam os primórdios da análise linguística, no Brasil. Os estudos desses autores adentraram às escolas e são incorporados em documentos oficiais brasileiros. Britto (1997, p. 153) evidencia que “uma perspectiva totalmente diferente de entender o ensino de língua, há um só tempo operacional e reflexivo, é aquela assumida por Franchi e Geraldi, entre outros, que

partem da reflexão sobre como o sujeito constrói conhecimento sobre a língua”. Essas práticas reflexivas de análise linguística substituiriam as descrições de linguagem presentes no ensino normativo da época. Todavia, Remenche e Rohling (2016, p. 98) indicam que “pelo menos há três décadas sabemos que elas não são assimiladas no espaço escolar de modo automático e de forma especular”.

Nesse contexto de proposições, iniciamos pelos percursos históricos da AL, evidenciados pelas autoras Bezerra e Reinaldo (2013); Mendonça (2015); Polato (2017), viabilizando-nos, assim, traçar um seguimento teórico desde o Ensino Gramatical (EG), perpassando a Prática de Análise Linguística (PAL) até a Análise Linguística Dialógica (ALD).

Para tanto, abordamos inicialmente o EG, a partir das análises de Riegel (1981); Dubois-Charlier, Bouix-Leeman (1981) e debatidos por Possenti (1996); Britto (1997); Luft (2003); Antunes (2003); Petter (2019). Posteriormente, evidenciamos a PAL, por Geraldi (1984; 1991); Franchi (2006[1987]), Rodrigues (2011); Mendonça (2015); Costa-Hübes (2017); Souza *et al.* (2019). Por conseguinte, discorreremos sobre a ALD, com base na pesquisa realizada por Polato (2017) sobre a “Análise Linguística de Estatuto Dialógico” que norteou todo o nosso processo de estudos quanto a essa perspectiva, complementados com Polato e Menegassi (2017, 2018, 2019, 2020, 2021); Ohuschi (2019); Ohuschi, Fuza e Striquer (2020); Acosta-Pereira (2016; 2020), Pereira e Rodrigues (2010, 2013).

Esse percurso teórico embasa nossa pesquisa para desvelar se o modo como a análise linguística é concebida em documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do Brasil, a partir da BNCC, possibilita refletir sobre a forma como essa prática poderá ser desenvolvida em contexto de ensino, haja vista os ecos existentes entre esses espaços sociais (institucional e escolar).

A partir das considerações relacionadas à Análise Linguística, o objetivo geral desta pesquisa consiste em refletir sobre o modo como a Análise Linguística é concebida em documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do país, a fim de possibilitar reflexões sobre essa prática em contexto de ensino.

Com o intuito de alcançarmos o objetivo proposto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar de que forma se compreende o trabalho com Análise Linguística nos documentos oficiais nacionais.
2. Delimitar de que modo os estados da Região Norte do país compreendem a Análise Linguística à luz de seus documentos.

3. Caracterizar a Análise Linguística por meio do diálogo entre os documentos nacionais e da Região Norte do país.

De tal modo, os documentos curriculares analisados estão vinculados aos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Assinalamos, todavia, que a escolha desses documentos, dá-se em virtude de conhecermos, também, os currículos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa dos outros estados da Região Norte, da qual fazemos parte, verificando as peculiaridades e diferenças que se apresentam pelo fator das divisas territoriais com a Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa, que permeiam os outros estados.

Segundo Fuza e Miranda (2020), diante desse cenário de reflexões e mudanças em relação as diretrizes que preceituam os objetos de conhecimento, que os estudantes devem aprender no decorrer da Educação Básica, é momento, realmente, de se pensar criticamente em como se dará o ensino, pensando que a BNCC e os documentos adaptados para estados e municípios estão estruturados e divididos por área do conhecimento. Para elas, a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) “trouxe novos tópicos para um grande debate, remetendo a toda a história do ensino no país, caracterizando o momento atual como um marco, impactando currículos, escolas, livros didáticos, exames nacionais etc.” (FUZA, MIRANDA, 2020, p. 3).

Dentre esses desafios, destaca-se quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental da Região Norte que, os estados do Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins estão abaixo dos 50% de todas as escolas públicas, dos anos iniciais, que alcançaram a meta do Ideb para 2019. Apenas 21 redes municipais da Região Norte tiveram o Ideb igual ou superior a 6,0¹. Nos anos finais do Ensino Fundamental, 31% das escolas municipais na Região Norte encontram-se na faixa de resultado de até 3,4 no Ideb (INEP, 2021).

Nesse sentido, Cruz e Monteiro (2019, p. 30), organizadores do Anuário Brasileiro da Educação Básica, explicam que o “sistema escolar brasileiro reproduz diversas desigualdades sociais. É importante evidenciá-las para que as políticas públicas sejam colocadas em prática de forma mais equitativa. Por isso, é essencial a análise de recortes por região, localidade, renda e raça/cor”. Assim, conforme Cruz e Monteiro (2019), em 2018², apenas 68,1% dos

¹ “Média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos” (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2012).

² Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

adolescentes da Região Norte concluem o Ensino Fundamental com 16 anos, contra 81,9% da região Sudeste.

Por conseguinte, os autores destacam no Anuário de 2020, que a porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos, matriculadas no Ensino Fundamental de 2012 a 2019, na Região Norte foi de 97,4. A menor comparada com as outras regiões. Outro fator agravante, no comparativo entre as regiões, está no índice de 29,4% da Região Norte, no nível suficiente de alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental entre 2014 e 2016³, sendo que todas as outras regiões atingiram índices entre 30,5 e 57,3%. Ainda, a partir do Anuário de 2020, quanto à porcentagem de alunos com aprendizagem adequada no Saeb (Rede Total) 2007 a 2017, a Região Norte também obteve os menores índices por região, sendo 44,9% no 5º ano e 28,8 no 9º ano (CRUZ; MONTEIRO, 2020).

No Anuário da Educação Básica de 2021 está indicado que, em 2019, “15,5% das crianças da Região Norte situam-se nos dois patamares mais baixos de proficiência em Língua Portuguesa [...] e 31,6% é a taxa de distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Região Norte. No Sul, é dez pontos percentuais menor” (CRUZ; MONTEIRO, 2021, p. 57-62).

Cruz e Monteiro (2021) mencionam que, em 2020, mesmo em período pandêmico causado pelo SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2*)⁴, houve redução considerável em investimentos na educação por estados e municípios, promovendo ainda mais prejuízos ocasionados pelas desigualdades sociais e as disparidades regionais: “O Brasil é um dos países que permaneceu por mais tempo com escolas totalmente fechadas, em todo o mundo [...] O fechamento de escolas vem aumentar as diferenças de oportunidades, solapar direitos e reavivar problemas sociais que o Brasil estava trabalhando para superar” (CRUZ ; MONTEIRO, 2021, p. 14-15).

Somados a isso, segundo os dados do IBGE (2019)⁵, a Região Norte é uma das regiões com os menores percentuais de pessoas com acesso à internet, com 69,2%. E o percentual mais elevado, relacionado ao serviço não estar disponível, encontra-se também no Norte com 12,8%. Em comparações com outras regiões, no Norte, apenas, 68,4% dos estudantes da rede pública

³ A Avaliação da alfabetização foi descontinuada, por isso os dados se referem a 2016 (CRUZ; MONTEIRO, 2020).

⁴ O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado bronco alveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. (BRASIL, 2021). Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em 29 de setembro de 2021.

⁵ Disponível em < <https://censos.ibge.gov.br/agro/2017/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019.html>>. Acesso, dia 27 de set. 2021.

utilizaram a internet. Em contrapartida, nas demais regiões o índice oscilou entre 86% e 91,3%. Dessa forma, “revelando um traço de desigualdade que ficou ainda mais evidente na pandemia, quando o ensino presencial foi suspenso e as famílias tiveram que se adaptar às aulas remotas”, afirma a analista da pesquisa, Alessandra Scalioni Brito” (IBGE, 2019).

Ao contrapormos essas análises dos índices com as características territoriais, sociais e culturais de cada estado, mencionadas nos documentos curriculares da Região Norte, vislumbramos a necessidade de pesquisas que abordem como as diretrizes nacionais de educação e a própria BNCC são assimiladas, compreendidas e reorganizadas a partir das perspectivas dos interlocutores que elaboram os documentos oficiais de cada estado dessa região, principalmente neste período de pandemia, que a implementação dos documentos curriculares pós-BNCC também precisou adequar-se. Dentre essas expectativas, buscamos responder: de que modo a Análise Linguística é concebida em documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do país, a fim de possibilitar reflexões sobre essa prática em contexto de ensino?

Para realizarmos a análise dos documentos supramencionados, respondermos o questionamento e alcançarmos os objetivos propostos, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, a partir da pesquisa de análise documental (GODOY, 1995; CELLARD, 2008 e GIL, 2008), com suporte na análise de conteúdo (BARDIN, 2011 [1997]), ancorados nos pressupostos da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 1994; 2006). As análises documentais iniciam com obras que tratam da descrição linguística, no período da década de 1980 sendo eles: Bases de Análise Linguística (DUBOIS-CHARLIER, BOUIX-LEEMAN) e Iniciação à Análise Linguística (RIEGEL). Em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) e, por fim, os documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte, assim denominados: Currículo de Referência Único do Acre (CRUA), Referencial Curricular Amapaense RCAP), Referencial Curricular Amazonense (RCA), Documento Curricular do Estado do Pará (DCP), Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO), Documento Curricular de Roraima (DCR) e Documento Curricular do Tocantins (DCT).

Para o alcance dos objetivos supramencionados, esta dissertação está organizada em 4 seções, além da Introdução e da Conclusão.

Na seção 2, *Concepções de Linguagem e a Constituição dos Estudos Linguísticos*, apresentamos o percurso teórico das correntes linguísticas, destacando a perspectiva Dialógica da Linguagem e como a Análise Linguística se constitui nesse processo.

Na seção 3, *Análise Linguística nos Documentos Oficiais Nacionais do Ensino Fundamental*, evidenciamos como a Análise Linguística é concebida nesses documentos.

Na seção 4, *Metodologia da Pesquisa*, estão dispostos os aportes metodológicos, nos quais conceituamos esta pesquisa.

Na seção 5, *A Análise Linguística no interior dos documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte*, expomos como os documentos dos estados concebem a Análise Linguística.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta seção é o de realizar o resgate teórico que fundamentará as discussões a respeito da Análise Linguística, evidenciada em documentos oficiais. Iniciamos com uma abordagem sobre as correntes linguísticas que consolidam os Estudos da Linguagem. Na sequência, enfatizamos os conceitos advindos da Concepção Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin e discutimos como a terminologia Análise Linguística foi constituída e inserida no ensino de Língua Portuguesa. Por fim, mencionamos as novas perspectivas de estudo que orientam a Análise Linguística.

2.1 Concepções de Linguagem e a Constituição dos Estudos Linguísticos

Volóchinov (2019 [1930]) afirma que, para compreender a essência da linguagem/língua é necessário entender seu papel e função na vida social, questionando o que seria linguagem/língua e, apresenta que o surgimento desse binômio na humanidade não se deu por meio de mágicas ou intervenções divinas. Logo, teorias como a da onomatopeia e da interjeição não seriam aceitas, por não responderem à evolução social da linguagem/língua. Contudo, o autor explica a importância do período mágico para as sociedades ritualísticas, ligadas às necessidades econômicas e representam, também, o estágio da cultura humana em que aparece a linguagem fônica. Sendo assim, na primeira teoria, a linguagem/língua teria surgido a partir de imitações feitas pelo homem de sons produzidos por animais e outras manifestações da natureza. Na segunda demanda teórica, seriam sons involuntários produzidos pelo homem ao ter contato com a diversidade que o cerca e, assim, com a repetição teria surgido a linguagem/língua.

A partir desses postulados, Volóchinov (2019 [1930]) explicita que se passaram milhares de anos para que a linguagem/língua ocorresse de forma sonora e cotidiana, passando, primeiramente, por várias etapas como a gestual e as expressões faciais, que ainda nos acompanham em nossas conversas diárias, apontando, desse modo, que não é dádiva divina ou da natureza. Enfim, linguagem/língua “*é produto da atividade coletiva humana, e todos os seus elementos refletem tanto a organização econômica quanto a sociopolítica da sociedade que a gerou*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 248, grifo do autor).

Consoante ao já proposto, Volóchinov (2019 [1930]) demonstra a relevância da evolução linguagem/língua para o homem como fator de organização social. As primeiras

formas de linguagem marcam a separação do homem como ser integrado à natureza para um ser social, garantindo, desse modo, sua sobrevivência perante os animais e fenômenos naturais. Para tanto, foi necessário que o homem agisse de forma conjunta, e isso só foi possível por meio da apropriação da linguagem/língua. Quando ocorre essa apropriação, a psique humana passa por uma transformação e inicia a organização de um pensamento social também.

Logo, foi necessário compreender o exterior, os gestos e as expressões faciais e transformá-las em informações interiores e, portanto, conseguir que houvesse uma compreensão mútua. Nessa perspectiva, há a organização deste pensamento social, no qual o signo exterior deve tornar-se “um signo de utilização interior, tornar-se um discurso inteiro, e somente então será criada (além do movimento de sinalizar) a segunda condição necessária para a comunicação discursiva: a compreensão do signo e a resposta a ele” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 250).

Ao definirem linguagem/língua, as concepções do Círculo se afastam de práticas que se ocupam de analisar a língua de forma isolada do contexto social, observando apenas seus aspectos em nível estrutural, assim definido por Bakhtin (2015[1930-1936], p. 69): “a língua, para a consciência que nela vive, não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião concreta e heterodiscursiva sobre o mundo”. Na realidade, a linguagem é evidenciada na sua plenitude de ser social, histórico, cultural e ideológico, priorizando, com isso, sua essência de linguagem viva e em uso concreto. Entendemos, portanto, que linguagem/língua são indissociáveis, ambas se retroalimentam. Quando utilizamos a linguagem, atrelada a ela está a estrutura da linguística que a compõe. No entanto, é imprescindível que se reconheça que a língua isolada, dissecada não subsiste nessa estruturação do Círculo, como nos alerta Bakhtin. “O poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua” (BAKHTIN, 2011 [1924/1927/1979], p. 178).

Diante do exposto, Fiorin (2019, p. 23) salienta que Bakhtin não nega a existência da língua e nem o fato de estudá-la, sendo esse estudo necessário para compreender a organização das “unidades da língua”. Todavia, ressalta que Bakhtin enfatiza que “a fonologia, a morfologia ou sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem”.

Este tópico evidencia uma visão sucinta dos pressupostos teóricos que embasam os Estudos da Linguagem, a partir das correntes linguísticas que se estabeleceram no decorrer de determinados períodos históricos. Essas correntes linguísticas apresentam concepções diferentes de linguagem. Nas primeiras décadas do século XX, Volóchinov (2018 [1929]) explicita três tendências/orientações do pensamento filosófico, a saber: subjetivismo individualista, objetivismo abstrato e a concepção do Círculo de Bakhtin. Posteriormente, na

década de 1980 no Brasil, Geraldi (2012 [1984]) desenvolveu estudos que demonstram a influência dessas correntes linguísticas no ensino de Língua Portuguesa.

Geraldi (2012 [1984], p. 40) define que, em toda organização pedagógica, há opções políticas que são resultados de “compreensão e interpretação da realidade”, nas quais o professor faz a opção para delimitar atividades, avaliações, bibliografias utilizadas etc. O autor acentua que tais escolhas são oriundas das concepções de linguagem que foram se estruturando, a partir das três orientações do Círculo, as quais foram ressignificadas por Geraldi, como concepções de linguagem, respectivamente: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Com o intuito de apresentarmos de que modo os estudos avançaram, até chegarmos ao que hoje se denomina de Análise Linguística, perpassaremos cada concepção de linguagem, elencando suas principais características, em diálogo com as perspectivas de Ensino Gramatical. Assim sendo, na próxima seção, pautaremos sobre a concepção “expressão do pensamento”.

2.1.1 Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento: o Ensino Gramatical

A Concepção de Linguagem como expressão do pensamento está vinculada à primeira tendência linguística denominada subjetivismo individualista, que tem Wilhelm Humboldt como precursor (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]). Diante desses pontos, Volóchinov (2018 [1929]) evidencia que a primeira tendência:

analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação linguísticas – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 148).

Por conseguinte, a primeira tendência estuda o que é proferido, falado pelo ser humano, como um processo intrínseco do indivíduo. Cada ser, dotado de um psiquismo individual, formula a língua de forma criativa e contínua. De tal modo, a língua é concebida no interior do indivíduo, não estando vinculada aos fatores externos. Em virtude disso, Bakhtin (2011 [1952/1953/1979], p. 270, grifo autor) afirma que “promovia-se a função da formação do pensamento, *independente da comunicação*”.

Tendo em vista a língua como sistema pronto e acabado, todos os indivíduos possuíam as mesmas capacidades para se expressarem porque eram abastecidos pelas mesmas estruturas linguísticas, pré-concebidas no interior de cada psique. Volóchinov (2018 [1929], p. 148)

afirma que o subjetivismo individual, ao tentar definir a linguagem, sintetiza-a como um “ato individual e criativo”, igualando-a a outros fenômenos, como a arte e a atividade estética.

Segundo Petter (2019), nos XVI e XVIII, há uma perpetuação de pensamentos advindos da Idade Média. Esses pensamentos voltavam-se para a estrutura gramatical das línguas una e universal, sendo as regras gramaticais formuladas independentes das línguas. Conforme a autora, em 1660, a *Gramática de Port Royal* de Lancelot e Arnaud, referência das gramáticas do século XVII, “demonstra que a língua se funda na razão, é a imagem do pensamento e que, portanto, os princípios de análise estabelecidos não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua” (PETTER, 2019, p. 12).

Em consequência disso, “atribuíram maior importância aos aspectos que vão ao encontro da regularidade da organização linguística e procurando mantê-la (a regularidade), preconizavam uma doutrina fundamentalmente normativa do Certo e do Errado” (PERFEITO, 2007, p. 825). Nesse período, denominado Racionalismo, distingue-se o surgimento de gramáticas que buscavam encontrar os princípios universais, os quais compõem a estrutura de todas as línguas humanas. Os gramáticos racionalistas assumiam a estrutura gramatical como resultado da expressão do pensamento. Nessa perspectiva, Petter (2019) frisa que:

a gramática tradicional, ao fundamentar sua análise na língua escrita, difundiu falsos conceitos sobre a natureza da linguagem. Ao não conhecer a diferença entre língua escrita e língua falada passou-se considerar a expressão escrita como modelo de correção para toda e qualquer forma de expressão linguística. A gramática tradicional assumiu desde sua origem um ponto de vista prescritivo, normativo em relação à língua (PETTER, 2019, p. 19).

Conforme a autora, outras gramáticas antigas, também, apresentavam a descrição prescritiva e pedagógica da língua, buscando a forma correta do uso, e essa tradição normativa continua presente nos países que defendem a existência, apenas, de uma maneira adequada de usar a língua. Todavia, essa perspectiva de vincular a língua à abordagem normativa, contribui para a formação “de falsos conceitos e até preconceitos, que vêm sendo desmistificados pela linguística” (PETTER, 2019, p. 20), mas que ainda são priorizados no ensino da língua, mesmo com o surgimento de outras correntes linguísticas.

Diante disso, Geraldi (2012 [1984], p. 41, grifo do autor) enfatiza que a linguagem “*como expressão do pensamento*: ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”. Perdurando, dessa forma, o ensino de língua voltado para a gramática normativa, pois representa essa língua pré-estabelecida e organizada no interior de cada indivíduo.

Perfeito (2007) corrobora Geraldi (2012[1984]) ao ressaltar que “essa concepção de linguagem permeou o ensino de língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente incontestemente, até o final da década de 1960, embora tenha repercussões, mesmo atualmente, no ensino de língua” (PERFEITO, 2007, p. 826). Em virtude do que foi postulado, Perfeito (2007) assevera que o ensino de língua carrega a herança da gramática teórica e normativa, validada por análises linguísticas puramente gramaticais, compreendidas como a conceituação e classificação dos termos linguísticos inerentes à regência, à concordância, à acentuação, à pontuação e à ortografia.

Consoante ao já proposto, tanto Franchi (2006[1987]) como Possenti (1996) elucidam que é necessário compreender que essa perspectiva normativa da linguagem apresenta duas visões, uma prescritiva e outra descritiva da linguagem. Sendo que a primeira aceita, apenas, uma forma linguística correta e não admite expressões que possam ser adequadas na escrita e não na oralidade. A segunda visão tem a variedade padrão como exclusividade, desvinculando-se de variedades não padrão, não consentindo regras que não pertencem à norma-padrão. Tudo isso, desestima qualquer outra variedade que não seja a padrão, originando, portanto, todos os preconceitos linguísticos que se perpetuam junto ao ensino normativo.

Com a intenção de sintetizarmos as teorias inerentes à concepção de linguagem como expressão do pensamento, apresentamos o Quadro 1, elaborado a partir dos pressupostos de Volóchinov (2018 [1929]).

Quadro 1. Características da tendência Subjetivismo individualista/Linguagem como expressão de pensamento.

| Subjetivismo individualista/linguagem como expressão do pensamento |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Humboldt, Croce e Vossler |
| Expressão do Pensamento |
| Gramática Normativa |
| 1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("enérgeia"), realizado por meio de atos discursivos individuais. |
| 2. As leis de criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas. |
| 3. A criação da língua linguística é uma criação consciente, análoga à criação artística. |
| 4. A língua, como um produto pronto ("érgon"), com um sistema linguística estável (dotado de vocabulário, gramática fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto. |

Fonte: Organização da autora, a partir das considerações de Volóchinov (2018[1929], p. 148, grifo do autor).

Os pensadores do Subjetivismo individualista, representados por Humboldt, Croce e Vossler, defendiam que a língua era inata do ser humano, sendo organizada e reorganizada em processos psicológicos únicos. Os subjetivistas individualistas, ao compararem a criação da

língua à criação artística, afastam qualquer influência social nessa constituição. Para eles, o indivíduo nascia com a capacidade de criar e recriar a língua de forma contínua e criativa, uma vez que, possuía no seu interior atributos como vocabulário e gramática.

Tanto Volóchinov (2018 [1929]) como Bakhtin (2011 [1979]) criticavam essa tendência, principalmente, pelo fato de seus idealizadores desprezarem a interação verbal na formação da língua, julgando-a como pronta e acabada e por apresentar uma gramática normativa a ser seguida, proposições estas que contrariavam os ideais do Círculo porque estes acreditavam que “não se trata mais de uma língua para dela se apropriar, mas trata-se de usá-la e, em usando-a, aprendê-la” (GERALDI, 1996, p. 53). No entanto, mesmo após o surgimento de outras teorias linguísticas, a relevância dada à gramática normativa nessa tendência, ainda persiste nas metodologias atuais de ensino, quando não é, em dados momentos, o único objeto de estudo. Em sequência, abordaremos a continuidade desse ensino gramatical, a linguagem como instrumento de comunicação.

2.1.2 Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação: a continuidade do ensino gramatical

Em oposição ao subjetivismo individualista, na qual é o psiquismo individual que organiza a língua, destaca-se o objetivismo abstrato, a segunda tendência linguística. A linguagem como instrumento de comunicação advém dessa tendência, na qual a língua é vista por ser composta de códigos que servem para transmissão de mensagens, como aborda Geraldi (2012 [1984]), p. 41, grifo autor): “a *língua é instrumento de comunicação*: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”. A partir do que já postulava Volóchinov (2018[1929]) sobre o objetivismo abstrato:

O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, que os transforma em um objeto específico da ciência da língua é transferido pela segunda tendência para um elemento bem diferente: o sistema linguístico, *compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais* (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 155, grifo do autor).

Desse modo, conforme proposto por Volóchinov (2018[1929]), altera-se a forma como o sujeito é percebido nessas tendências. Na primeira, o sujeito detém o discurso que é formulado em sua essência, de forma autônoma, podendo recriá-lo. Na segunda tendência, o sujeito é submetido a um sistema que organiza a língua, “se na primeira tendência a língua é um fluxo

eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência, a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 155). Nesse sentido, Volóchinov (2018 [1929], p. 163) ressalta que as raízes da segunda tendência estão no “racionalismo dos séculos XVII e XVIII, os racionalistas até tendem a considerar o ponto de vista do falante daquele que compreende, porém, ignoram o ponto de vista do falante como um sujeito que expressa sua vida interior”.

Em contraposição ao Racionalismo, surge na metade do século XVIII o Romantismo, movimento de ideias que defendia as línguas humanas como frutos históricos e não estaria ligado somente à razão, mas aos sentidos e ao imaginário. Desta maneira, as estruturas das gramáticas refletiriam o ser humano, o imaginário de cada época. Com o Romantismo que também buscava a origem da linguagem, surge o “Método Comparativo que buscava estabelecer famílias de línguas a partir da comparação de palavras e estruturas de diferentes idiomas” (GÖRKY; MOURA, 2011, p. 27).

Nesse mesmo sentido, Petter (2019) enfatiza que, ao ocorrer a ampliação do conhecimento de novas línguas, os estudos voltam-se para as línguas vivas, enfraquecendo, portanto, o entendimento mais abstrato dos séculos anteriores em relação à linguagem. À vista disso, a autora frisa que “o estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independente da vontade dos homens, segundo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma regular” (PETTER, 2019, p. 12).

Renfrew (2017) explica que, nos finais do século XIX, a disciplina de Linguística tinha como foco a etnografia que fazia comparações entre línguas diferentes, a partir de seu desenvolvimento histórico. No entanto, nos meados do século XX, surge, de forma gradual, na Rússia e em outras partes do mundo, uma abordagem formalista da linguagem, que tratava a língua e a linguagem como um sistema composto de elementos fixos e variáveis, mudando seu foco de desenvolvimento histórico para a “lógica” interna da língua como um sistema.

No início do século XX, a Linguística começa a tomar seus próprios caminhos para se situar como ciência. Isso decorre dos trabalhos realizados por Ferdinand Saussure, principalmente, com a publicação pós-morte do “Curso de Linguística Geral”, em 1916. Essa obra de Saussure destaca-se como grande influência na Rússia. Nesse período, o país se “desenvolve em uma direção, predominantemente, formalista com as obras de Filipp Fortunatov e Jan Baudouin de Courtenay. Tal concepção foi acelerada em 1915, com a formação do Círculo Linguístico de Moscou” (RENFREW, 2017, p. 83).

No contexto do formalismo, a língua é definida por Saussure (2012 [1969], p. 41) como uma parte essencial da linguagem, que, se apresenta de forma “multiforme e heteróclita”, isto

porque abrange diversos domínios, sendo também “física, fisiológica e psíquica”, pertencente tanto ao domínio “individual como social”. Desse ponto, Saussure (2012 [1969], p. 53) define a língua “como um sistema de signos”, estabelecendo-a a partir da eliminação de tudo que não faça parte do seu sistema, sendo “exterior ao indivíduo”. Deste modo, a língua é o único objeto da Linguística, chamado por Saussure como “propriamente dita”, separando-a da linguagem que deveria ser estudada pela Linguística Externa e a fala, por uma Linguística da fala.

Ademais, Petter (2019) explicita que o Estruturalismo resulta dos estudos desenvolvidos pelos seguidores de Saussure, apoiados na teoria de análise linguística que considera “a língua como uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado” (PETTER, 2019, p. 14). No entanto, de acordo com a autora, essa corrente começou a ser criticada pela excessiva formalidade e pelo distanciamento que provocara perante a realidade social.

De acordo com Koch (2018), essa linguística do sistema descreve “os diversos níveis da língua (fonemas, morfemas etc.) sua posição no sistema e as suas regras combinatórias” (KOCH, 2018, p. 8). Isso favoreceu, tanto na Europa como no continente americano, um grande avanço nos estudos relacionados à fonologia e à morfologia no período do Estruturalismo.

Em suma, Geraldi (2012[1984]) assevera que o Estruturalismo nos deixou como herança uma concepção de linguagem marcada pela capacidade humana de construção de sistemas semiológicos e, logo, acolhemos a língua “como um sistema de signos utilizados por uma comunidade para troca comunicativa” (GERALDI, 2012 [1984], p. 50). Dessa maneira, o autor define que foi extrapolada a preocupação com “a descrição do sistema”, renegando, para segundo plano, as discussões quanto à “capacidade da linguagem que caracteriza o ser humano” (GERALDI, 2012[1984], p. 50).

Ao contextualizar esse período histórico, Petter (2019) apresenta a década de 1950, como marco em relação à análise linguística⁶, a autora afirma que:

As análises linguísticas efetuadas, até os anos 1950, pelos seguidores de Saussure, na Europa, e dos norte-americanos Bloomfield e Harris conformavam-se à teoria descritivista, que julgava a descrição dos fatos suficiente para explicá-los. Chomsky, a partir dos anos 1950, propõe que análise linguística prenda-se menos aos dados e preocupe-se mais com a teoria (PETTER, 2019, p. 21).

⁶ Esta análise linguística não se refere à análise linguística pedagógica, proposta, de forma inaugural, por Geraldi (1981; 1984) e que fundamenta nossa pesquisa. Aqui, Petter (2019) se refere à análise linguística segundo teoria descritivista.

De tal modo, Chomsky buscava por uma teoria explicativa que fosse além de observar e classificar dados, ultrapassando o olhar das frases concretizadas, indo até as elaborações realizadas pelo falante, determinando que “um fenômeno só é explicado quando se pode deduzi-lo de leis gerais” (PETTER, 2019, p. 21). Chomsky acreditava que todos possuíam uma gramática interna que fazia parte de uma Gramática Universal (GU).

Consoante a isso, surge a Gramática Gerativa que define os seres humanos constituídos por um vocabulário básico, com uma estrutura gramatical, capaz de combinar palavras e formar frases e, conseqüentemente, fazer diversas combinações, com foco na explicação das frases, diferenciando-se da gramática normativa, como expõe Petter (2019), “a gramática é gerativa, porque de um número limitado de regras permite gerar um número infinito de sentenças” (PETTER, 2019, p. 22). Nessa mesma perspectiva, Koch (2018) enfatiza que “com o advento da teoria gerativista, a sintaxe (estudo das estruturas frasais de uma língua) veio a tornar-se o centro dos estudos linguísticos [...]. Tanto a linguística estrutural quanto a gerativa, portanto, procuravam descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso” (KOCH, 2018, p. 8-9).

Por conseguinte, há outra abordagem das unidades linguísticas, a gramática de orientação funcionalista que se baseia no princípio do Funcionalismo. A proposta não distingue as funções realizadas pelo sistema de linguagem e seus elementos constitutivos. Essa gramática considera o uso da expressão da linguagem na interação verbal: todo o contexto comunicativo é incluído na análise da estrutura gramatical: a finalidade do evento verbal, os participantes e o contexto da fala, afastando-se da análise abstrata da língua.

Conforme Possenti (1996, p. 64-65, grifo do autor), a primeira definição de gramática, as gramáticas normativas se referem ao “conjunto de regras que *devem ser* seguidas”, e a segunda definição, relaciona às gramáticas descritivas definidas como “conjunto de regras *que são* seguidas – é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas”. Deste modo, a Gramática Descritiva, por apresentar as regras que realmente são utilizadas pelos falantes, diferencia-se da Gramática Normativa. Em suma, há uma oposição entre as regras que devem ser seguidas e aquelas que realmente são seguidas, pois as línguas são vivas e se transformam, mesmo que as gramáticas normativas continuem sem alterações. Dentre tais diferenças o que marca uma Gramática Descritiva é apresentar apenas descrições, sem qualquer tipo de prescrições (POSSENTI, 1996).

Possenti (1996) observa que existe muito da Gramática Descritiva na Normativa, como na distribuição de classes de palavras, no entanto, voltada para formas ditas corretas, mas que,

muitas vezes, são ensinadas equivocadamente nas escolas, por ainda considerar que estão em uso ou por tradicionalismo. Igualmente, Franchi (2006[1987], p. 23) discorre que, mesmo a Gramática Descritiva não incorporando os mesmos preconceitos arraigados e perpetuados pela Gramática Normativa, “o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a Gramática Descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da Gramática Normativa”.

Como resultado de todas essas incompreensões, Geraldi (1996) alerta que “o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua” (GERALDI, 1996, p. 71). Nesse sentido,

de um lado a língua como instrumento de comunicação e libertação, de outro, a Gramática como objeto de ensino e opressão [...] como se uma língua se construísse de fora para dentro...O natural, a verdade, é o inverso: *os gramáticos devem observar e registrar os fatos da língua* e deles depreender as regras que os explicam, regras que “geraram” os fatos [...] (LUFT, 2003, p. 31-32, grifo do autor).

Segundo os apontamentos de Luft (2003), constituiu-se um viés contrário do que seria natural para o Ensino de Língua, optou-se por seguir regras que foram organizadas por um grupo que definiu o certo e o correto, no lugar de observar como as pessoas organizavam seus elementos de comunicação. Nesse percurso, nasce o distanciamento entre como os indivíduos realmente se comunicavam, daquele descrito nas gramáticas e nos livros. E, assim, a linguagem, sinônimo de libertação, afastaria muitos sujeitos-estudantes de seus objetivos, e até mesmo da própria escola. Por isso, enfatizamos que o objetivismo abstrato, o estruturalismo, compõe a base da qual emergem as correntes do Formalismo e do Funcionalismo. Para sistematizar os pressupostos advindos do Objetivismo abstrato/linguagem como instrumento de comunicação, apresentamos Quadro síntese com as principais características dessa corrente linguística:

Quadro 2. Objetivismo abstrato: Precursor, concepção, gramática e características

| |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivismo abstrato/linguagem como instrumento de comunicação |
| Saussure |
| Instrumento de Comunicação |
| Gramática Descritiva |
| 1. <i>A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrando previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.</i> |
| 2. <i>As leis da língua são leis linguísticas específicas entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.</i> |
| 3. <i>As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para que a consciência, seja artística.</i> |
| 4. <i>Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas, idênticas, mas justamente esses atos de uma fala</i> |

individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.*

Fonte: Autora a partir Volóchinov (2018[1929], p. 162, grifo do autor).

Nessa perspectiva, Volóchinov (2018[1929], p. 163, grifo do autor) explica que os fundamentos da segunda tendência são contrários à primeira. O Subjetivismo abstrato “não se interessa pela relação do som com a realidade por ele retratada ou o indivíduo que a gerou [...] se interessa apenas pela *“lógica interna do próprio sistema de signos”*”. Assim sendo, no Objetivismo abstrato, a língua é um sistema pronto e acabado que não sofre influência do sujeito, desvinculando-se, desse modo, as leis da Linguística de qualquer “expressão do psiquismo individual”. Na segunda tendência, os Estudos Linguísticos desconsideram a influência histórica e ideológica. Apresentadas as duas primeiras tendências, evidenciaremos na seção seguinte, a terceira, forma de interação.

2.1.3 A Linguagem como Forma de Interação e os Caminhos para Concepção Dialógica da Linguagem: Novas Perspectivas para a Análise Linguística

Nas seções anteriores, abordamos as correntes linguísticas que antecederam a Linguística da Enunciação, dentre elas, o Estruturalismo, o Gerativismo e o Funcionalismo. Isso com a intenção de compreendermos a evolução dos conceitos e as definições das teorias linguísticas que embasam o ensino de Língua Portuguesa. A linguagem como forma de interação advém da Linguística da Enunciação, proposta pelos estudos dos participantes do Círculo de Bakhtin, da antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e começa a ser difundida no Brasil, a partir da década de 1980, por João Wanderley Geraldi.

Conforme Petter (2019, p. 22), “os diversos desdobramentos que o funcionalismo apresenta na atualidade concordam com o fato de que a língua é, antes de tudo, instrumento de interação social, usado para estabelecer relações comunicativas entre os usuários”. E, do mesmo modo, Koch (2018, p. 9) ressalta que, a partir desses eventos funcionalistas, há uma demanda de linguistas que se voltam para “análise da linguagem enquanto atividade”, com espaços para a “Linguística Pragmática” que estuda a língua em seu contexto de uso comunicativo, bem como consolida-se também a “Linguística do Discurso” que toma como objeto de estudo as “manifestações linguística produzidas por indivíduos concretos em situações concretas”.

Nesse ínterim, a análise abstrata com descrições frasais tende a ser substituída por análises que retratem a linguagem como meio de interação humana. Há, desta maneira, “uma

mudança nas unidades de estudo, sendo que para o Estruturalismo e o Gerativismo, o foco estava voltado para a análise de fonema, morfema e sintagma e para novas vertentes enfatiza-se a palavra, frase, texto e discurso” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20). Essa mudança de objetos de análise, na linguística da enunciação, elucida-se na “distinção de que o termo *frase* (= sentença) para a unidade formal do sistema da língua, e o termo *enunciado* para a manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução”⁷ (KOCH, 2018, p. 11, grifo autora).

Na perspectiva dessas modificações, a gramática seria incluída de forma natural, correspondendo às interações verbais realizadas, pois “explorando os sentidos do texto, estamos explorando também os recursos da gramática à língua. Não há, pois, razão para que se conceda primazia ao estudo das classes gramaticais isoladas [...]” (ANTUNES, 2003, p. 119). Para Geraldi (1997[1991]), a linguagem adquire *status* de objeto de ensino, quando as mudanças de perspectivas passam da abstração das unidades linguísticas para considerar o interlocutor concreto que fala, a sua individualidade e as especificidades do momento no qual está inserido.

Desse ponto de vista, Geraldi (1997[1991]) focaliza que, ao se propor a interação verbal como espaço para a produção da linguagem, é necessário considerar que língua e sujeito se (re)constroem na atividade de linguagem que se estabelece como resultado social e histórico, refazendo-se a cada interlocução. E essas interlocuções ocorrem em contexto social e histórico singulares dos interlocutores. Sendo a linguagem definida como “uma *forma de interação*: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana (GERALDI, 2012 [1984], p. 41, grifo do autor).

Por conseguinte, Antunes (2003, p. 41) considera que a linguagem como uma forma de interação, por ser uma concepção mais ampla, promove trabalhos pedagógicos que envolvem “um ensino de língua que ao mesmo tempo é individual e socialmente, produtivo e relevante”. Nesse sentido, evidencia-se o ser humano agindo neste mundo de forma única e singular, não de forma individualizada, mas em contato com o outro, porque é, por meio da linguagem, que obtemos acesso à realidade. Quando percebemos algo, não o percebemos da forma real, mas somos mediados pela linguagem nessa percepção. E essa mediação é carregada pela voz do outro, pelas percepções alheias (FIORIN, 2019).

Segundo Volóchinov (2018 [1929]), todo enunciado é formado no convívio social, e não no interior do sujeito. Para esse autor, os enunciados são a representatividade concreta da

⁷ Essa definição de enunciado explicitado pela autora, advém da Linguística de Texto, que difere da proposta dialógica, apresentada nesta pesquisa.

língua, concordando neste ponto com representantes do subjetivismo. No entanto, para o filósofo, esses pensadores negligenciam o fato de não considerar o Subjetivismo em sua essência social, como resultado não apenas de um sistema abstrato de formas linguísticas, e sim de atos sociais concretos.

Vale ressaltar que Volochínov⁸ (2013[1928], p. 128, grifo do autor) concorda com o Subjetivismo individualista no que se refere a que “não se separa a *forma linguística do seu conteúdo ideológico*. Toda palavra é ideológica e toda aplicação da linguagem estão dotadas de uma modificação ideológica”. Entretanto, o autor discorda, quando essa tendência diz que conteúdos ideológicos são oriundos da psique individual. Nesse mesmo sentido, Bakhtin (2011[1979]) não nega a existência da língua e nem o fato de estudá-la, sendo esse estudo necessário para compreender a organização das unidades da língua. Sob essa ótica, Fiorin (2019) afirma que Bakhtin propõe a criação da Translinguística para estudar de forma efetiva os enunciados. Ele gostaria que esses estudos ultrapassassem os da Linguística, com vistas ao “funcionamento real da linguagem em sua unicidade e não somente o sistema virtual que permite esse funcionamento [...]. O objeto, pois, da Translinguística são os aspectos e as formas das relações dialógicas entre enunciados e entre suas formas tipológicas” (FIORIN, 2019, p. 24).

Desse modo, os pensadores do Círculo de Bakhtin abordam o enunciado, em detrimento à oração. Segundo Fiorin (2019, p. 23), há unidade de língua e unidade de enunciado, sendo que a primeira se refere aos “sons, as palavras e as orações”, já a segunda evidencia “as unidades reais de comunicação” que são irrepetíveis, únicas, que variam conforme a apreciação, apresentando entonações próprias. Isto é “o enunciado concreto (e não a abstração linguística) que nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 128). Essa diferenciação entre enunciado concreto e abstração linguística, na perspectiva de Volóchinov, encontra-se marcada na Concepção Dialógica da Linguagem, evidenciada pelos componentes do Círculo de Bakhtin. De acordo com Fiorin (2019), para sintetizar as diferenças entre unidades da língua e enunciado, vale observar outras definições baseadas nas concepções do Círculo, conforme Quadro 3.

Quadro 3. Diferenças entre unidades da língua e unidades de enunciado.

| Unidades da Língua | Unidades de Enunciado |
|---------------------------------|------------------------------------------|
| Não pertencem a ninguém. | Não existe fora das relações dialógicas. |
| Não são direcionadas a ninguém. | Têm um destinatário. |
| Não têm autor. | Têm autor. |

⁸ Nesse período as traduções usavam o acento no “I” em Volochínov, a partir de 2018, as traduções da Editora 34, utilizam Volóchinov, com acento no “o”.

| | |
|----------------------------------------------|----------------------------------------------|
| Apresentam relações semânticas ou lógicas. | São dialógicos. |
| São completas, sem acabamento. | Réplica de um diálogo. |
| Não têm acabamento que permita resposta. | Acabamento que permite resposta. |
| Têm completude, mas não permitem resposta. | Sua dimensão está na alternância do falante. |
| São neutras. | Carregadas de emoções, juízos de valor... |
| Têm significação entre relações de unidades. | Têm sentido de ordem dialógica. |
| | Terminam ao permitir a resposta do outro. |
| | Constituídas de outros enunciados. |
| | Ocupam sempre uma posição comunicativa. |
| | Réplica a outro enunciado. |
| | Sempre heterogêneas. |
| | Espaço de luta entre vozes sociais. |
| | Não só têm um destinatário imediato. |
| | Têm um super destinatário. |
| | São sociais. |

Fonte: A autora, a partir de definições apresentadas por Fiorin (2019, p. 23-27).

Os enunciados são elos indissociáveis da cadeia de comunicação que ocorre em situações reais, concretas de interação, assim como determinava Bakhtin (2012 [1970/1971/1979], p. 371): “não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado”. Desse modo, o enunciado é fruto de uma concepção de linguagem que é “[...] concebida de um ponto histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2018, p. 65). E como reafirma Polato (2017, p. 39), a linguagem corresponde aos anseios do homem que está situado no tempo e no espaço em “instituição também carregam acumulações valorativas socioculturais, históricas e ideológicas que regem condutas sociais, invariavelmente, cronotópicas”. Logo, é de suma importância evidenciar que a interação é o viés pelo qual ocorre a comunicação discursiva. Tudo está no movimento de compreensão do signo e à resposta dada a ele. De tal modo, é necessário que ocorra interiorização desse signo e sua significação, caso contrário não aconteceria a comunicação.

Vale acrescentar que esse movimento se dá de fora para dentro, constituindo a relação entre linguagem/língua e sociedade “por ser um produto da vida social e refleti-lo não somente no campo das significações, mas também no das formas gramaticais, a linguagem/língua, simultaneamente, exerce uma enorme influência inversa sobre o desenvolvimento da vida econômica e sociopolítica” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 264).

Ao compreendermos que a linguagem/língua é um produto da atividade coletiva humana e que todos os seus elementos refletem e refratam a organização tanto econômica quanto sociopolítica, faz-se necessário entender, também, como esse produto, mesmo de forma

involuntária, influencia a organização do trabalho, das classes e das instituições de poder. Isso ocorre quando a linguagem/língua passa do estado de magia para uma ação cotidiana, uma ação que já começa marcada por uma divisão de classes e de poderes, como afirma Bakhtin (2015[1930-1935]):

Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social da instituição de ensino (a linguagem de alunos da escola militar, do realista e de colegiais são linguagens diferentes) e de outros fatores estratificantes. Tudo isso são linguagens sociotípicas, por estreito que seja o círculo social (BAKHTIN, 2015 [1930-1936], p. 65).

Além disso, sem a evolução dos gestos e expressões faciais para oralidade, isto é, do gestual para o verbal, não teríamos a sociedade que atualmente conhecemos, na qual “nenhuma cultura poderia ter existido se a humanidade tivesse sido privada da possibilidade da comunicação social, cuja *forma materializada é a nossa língua*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 251, grifo do autor). Assim, os membros do Círculo nos apresentam a noção de consciência socioideológica, consciência formada na e a partir do processo de interação discursiva. Para tanto, “precisaríamos quebrar [as] paredes de não existência, deixar entrar toda [a] confusão de palavras e representações que reveste os nossos pensamentos, desejos e sentimentos, e pronunciar, dentro de nós, ao menos uma pequena palavra: “Eu”” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 254, grifo do autor).

Esse fluxo de palavras é nomeado por Volóchinov (2019[1930]) como discurso interior: o “discurso *interior é aquela esfera, aquele campo, no qual o organismo passa do meio físico para o meio social*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1930], p. 259, grifo do autor). O autor, também, especifica que a comunicação verbal sempre esteve ligada à comunicação social, decorrente de ações reais, e esse contato real de práticas sociais amplia a comunicação verbal do homem, ampliando, também, a sua consciência, definindo, assim, que nem um ato de consciência ocorre sem o discurso interno.

Em virtude desses pressupostos, o Círculo de Bakhtin assume a linguagem como resultado de relações dialógicas, isto é, relações de sentido inseridas em uma comunicação discursiva, e não como situações isoladas, no sentido restrito da língua como sistema linguístico, observando o diálogo, não em sua estrutura, na sua forma de composição, mas como espaço de interlocução de diversas vozes (FARACO, 2009). E são essas relações dialógicas que concretizam o campo de atuação da Concepção Dialógica da Linguagem, pois elas se manifestam nas interações sociais.

Renfrew (2017) complementa que a crítica de Volóchinov, em relação às duas tendências, definidas como opostas e falaciosas, refere-se ao fato de a primeira defender que a linguagem é apenas um resultado da consciência individual. E, nessa tendência, as unidades linguísticas não são valorizadas, servindo apenas como decodificação, já que a linguagem é vista como um ato criativo interior. A segunda tendência enfatiza a definição da língua como sistema de formas linguísticas regidas por normas, nas quais o discurso individual não é evidente. Para Pereira e Rodrigues (2010, p. 149), Bakhtin e o Círculo objetivaram apresentar uma concepção de linguagem que não apenas estivesse “desvinculada da compreensão da língua como representação individual de pensamento (visão subjetivo-idealista), assim como da língua como sistema abstraído das práticas sociais de uso (visão objetivista-abstrata)”.

Nesse seguimento, Bakhtin (2011 [1952/1953/1979]) analisa as duas tendências, frisando que se reduzem a uma criação espiritual do indivíduo, há presença apenas do falante. Por consequência, mesmo ao proporem funções diferentes da linguagem, os pensadores dessas tendências, desconhecem ou subestimam a função comunicativa da linguagem, não presumem o outro. Logo, conforme o filósofo, não há comunicação discursiva, como quando afirma que:

a essência da linguagem nessa ou naquela forma, por esse ou por aquele caminho se reduz à criação espiritual do indivíduo. Propunham-se e ainda se propõem variações um tanto diferentes das funções de linguagem, mas permanece característico, senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de *um* falante sem a relação *necessária com outros* participantes da comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 270, grifos do autor).

O autor demonstra que as duas tendências, ao presumirem a comunicação como função secundária da linguagem, colocando o falante como o ativo e o ouvinte como passivo do Discurso, negando a responsividade entre ambos, negam também a comunicação discursiva. Bakhtin (2015[1930-1936], p. 69) também destaca que “em essência, a língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro”. Logo, confirma-se “outro ponto central da crítica de Volóchinov ao objetivismo abstrato [que] diz respeito à relação individual-social do ponto de vista linguístico. Não é correto afirmar que o indivíduo sofre, aceita passivamente a própria língua” (PONZIO, 2017, p. 214).

Ao retomar Geraldi (2012 [1984]), de acordo com a posição política dos professores de Língua Portuguesa, os resquícios dessas concepções se fazem presentes em suas práticas pedagógicas, ora utilizam apenas uma, dependendo do contexto, ora utilizam um pouco de cada uma. Antunes (2003) corrobora Geraldi (2012[1984]) ao afirmar que “toda atividade

pedagógica de ensino de português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39).

Seguindo essa orientação, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020, p. 29) defendem a necessidade de os professores dominarem tais concepções para que, enfim, possam “compreender como se efetivam as práticas de linguagem em sala de aula, no momento histórico em que passamos”. Os educadores, ao dominarem as concepções de linguagem, que orientam o ensino de língua, têm condições reais de não agirem por uma intuição que se solidificou por meio de achismos. Por conseguinte, conseguirão organizar o espaço de diálogo tão necessário entre a teoria e a prática que se efetiva nos ambientes escolares, visto que, o conceito de Dialogismo aciona as relações dialógicas que os indivíduos realizam ao produzirem seus enunciados, respondendo a tantos outros discursos.

Segundo Faraco (2009, p. 60), os pensadores do Círculo de Bakhtin identificavam-se com “a metáfora do diálogo. E isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar o pensamento postulado pelo Círculo pelo termo *dialogismo*”. Como esclarece Fiorin (2019), o Dialogismo é definido como as “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados” (FIORIN, 2019, p. 22). Desse modo, compreender o conceito de Dialogismo, colabora no entendimento de como a Concepção Dialógica da Linguagem firma-se como proposta teórico-metodológica do ensino de língua.

Por isso, Bakhtin (2011 [1959-1960/1979], p. 323-327) chama a atenção para a concepção de diálogo e de Dialogismo, o primeiro voltado para “a concepção estreita do diálogo [...] e o segundo para as formas externas e grosseiras do dialogismo como discussão, polêmica, paródia”. O que importa para o filósofo é o imbricamento das vozes e a tessitura dessas vozes no discurso; o “dialogismo é sempre entre discursos” (FIORIN, 2020, p. 166). Renfrew (2017) complementa que o Dialogismo é “mais que um fenômeno puramente interpessoal ou literário: ele descreve a condição de toda interação verbal e, conseqüentemente, de toda atividade conceitual, social e ideológica” (RENFREW, 2017, p. 120). Nesse seguimento, esses autores acentuam os pontos principais que marcam o Dialogismo, sua funcionalidade como princípio básico e constitutivo do enunciado, a presença de duas vozes que demarcam tanto o princípio de constituição, como a de ação do sujeito (FIORIN, 2019).

Para tanto, as relações dialógicas ocorrem na inter-relação de enunciados e sujeitos integrais do discurso, isso evidenciava o diferencial que o Círculo propunha para contemplar a linguagem, o Dialogismo, sendo que “dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica” (BAKHTIN, 2011 [1959-1960/1979], p. 323). Em concomitância com alguns

pressupostos aqui elencados, que integram os conceitos de Dialogismo e congregam para a organização da Concepção Dialógica da Linguagem, mencionamos ainda os conceitos evidenciados por Sobral (2018), os quais pontuam que nas obras do Círculo, o Dialogismo se apresenta de três maneiras distintas, sintetizadas do geral para o particular:

- a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advém de “diálogos” retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas acepções do conceito (SOBRAL, 2018, p. 106).

Ao retornar ao significado de Dialogismo, ser elo entre os enunciados/discursos, o Dialogismo é construído no processo de interação com o outro, nas relações que apresentam oposições, comparações fundamentadas nas diferenças de cada indivíduo. E, a partir dessas diferenças, novos enunciados são pronunciados, outros são revividos, resgatados no tempo e se perpetuam conforme a vontade de cada sujeito. Di Fanti (2003, p. 96) explica que “a concepção de linguagem, a partir do enfoque dialógico, configura-se como uma recusa a qualquer forma fechada de tratar das questões da língua, pois sendo o Dialogismo constitutivo, a “interação” com o outro é um pressuposto”. Desta maneira, ao assumirmos a Concepção Dialógica da Linguagem, reconhecemos a linguagem como fruto da interação social, cultural e ideológica que alarga suas fronteiras e se consolida a partir do Dialogismo. Reconhecemos que:

A natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo incluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e 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 [1929/1979], p. 348, grifos do autor).

O autor nos apresenta a natureza dialógica que se manifesta em todos os elementos constitutivos do ser humano, desde a consciência até os atos, demonstrando que o homem não coexiste sem o diálogo. Desta maneira, a Concepção Dialógica da Linguagem é a concepção que contempla todos os aspectos da linguagem e se diferencia das análises históricas descritivas de texto, buscando “uma fina e sutil análise semântica, que leva em conta confrontos sêmicos, deslizamentos de sentido, apagamentos de significados, interincompreensões etc.” (FIORIN, 2020, p. 191).

Sobral e Giacomelli (2015) reforçam que, para melhor assimilação da Concepção Dialógica, em um nível geral, é pertinente e relevante a compreensão de três regras metodológicas, elencadas da seguinte forma:

Quadro 4. As três regras metodológicas da Concepção Dialógica da Linguagem

| | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1ª Regra | Reconhecer que a comunicação e suas formas estão numa relação indissolúvel com as situações concretas de interação. <i>Não há comunicação estática ou dissociada de contextos.</i> |
| | <i>Toda análise dialógica parte da situação de comunicação para entender o texto: como uma unidade que remete a essa situação por meio de marcas linguísticas e enunciativas.</i> |
| 2ª Regra | A linguagem e a ideologia são consideradas intrinsecamente ligadas. <i>Não há ideologia sem linguagem nem linguagem sem ideologia.</i> |
| | Não há enunciados não dialógicos, <i>todo enunciado é ideológico, revela uma posição, uma valoração.</i> Para a concepção dialógica, <i>todo agir do sujeito implica uma valoração.</i> Toda posição valorativa é relativa, e as posições se sustentam ou não a depender da correlação de forças de cada segmento social e de cada tempo, lugar e conjuntura. Mas todo ato humano é valorado, vem de, e revela, uma posição. |
| 3ª Regra | Não considerar as formas da língua como um dispositivo físico independente da interação. |
| | <i>As formas da língua só chegam até nós pela interação</i> e mobilizadas pelo ponto de vista do locutor em relação a seu interlocutor. |
| | <i>O sistema da comunicação social organizada produz formas concretas de interação</i> e estas associam, nos enunciados produzidos, a significação e o tema, a partir do aqui e agora em que ocorrem os atos verbais, produzindo assim sentido. |

Fonte: Autora, organizado a partir de Sobral e Giacomelli (2015, p. 215, grifos nossos).

Conforme os autores, a partir dessas três regras, são organizadas três etapas mais específicas de abordagens, a saber:

1º *contexto de nosso texto-objeto:* analisado a partir de formas e tipos de interação verbal em situações concretas de interação, observando que *parte-se do texto para encontrar o contexto e sem o contexto não se pode analisar os sentidos das formas da língua* que podem se repetir no decorrer do enunciado/discurso.

2ª *as formas repetíveis que enunciados/discursos* particulares assumem, como *o discurso organiza as formas da língua* e as formas de comunicação.

3ª *terceira integra as outras duas* ao propor que, além de analisar um dado enunciado em seu contexto, as formas repetíveis e a especificidade desse enunciado, *analisemos também as formas da língua e as significações cristalizadas* de acordo com seu surgimento nas próprias ações verbais analisadas (SOBRAL, GIACOMELLI, 2015, p. 216, adaptado, grifos nossos).

Ao observar esses tópicos da Concepção Dialógica da Linguagem e propormos a análise de determinado texto-objeto, apropriamo-nos, assim, de um enunciado vivo, concreto que está inserido num processo social, histórico e ideológico. Não é um descarte de conhecimentos linguísticos e, sim, a valoração do processo de interação. E por esse ângulo, buscamos, a partir do objeto, o seu contexto, enveredando pelas análises dos sentidos, das formas da língua ligadas ao contexto encontrado. Nessa perspectiva, o diferencial da Concepção Dialógica da Linguagem é a observação de todos os pontos, a interdependência do linguístico e do discursivo.

Então, consoante Sobral e Giacomelli (2015, p. 216), para não sermos infiéis aos objetos analisados, verificando apenas um dos lados que promovem o sentido, “devemos partir do linguístico (o texto) para chegar ao discursivo (a interação e os enunciados específicos) e, ao mesmo tempo, considerar o discursivo para entender o linguístico”. Essa proposta dos autores, advém do método sociológico-dialógico de Bakhtin e do Círculo, que prevê:

1. Formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
2. Formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica;
3. Partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (VOLOCHINOV, 2018 [1929], p. 220).

Nessa ordem do método sociológico, marca-se o contexto sócio-histórico, isto é, o enunciado é caracterizado em um contexto concreto. As formas dos enunciados, denominados gêneros do discurso, pautam e significam as interações sociais, havendo ainda o olhar para os aspectos linguísticos e enunciativo-discursivos dos enunciados. Logo, “as etapas de análise transitam do social (as formas e tipos de interação e das enunciações) para o verbal (as formas linguísticas em sua interpretação habitual) [...] a análise das formas linguísticas deve aceder a elucidação estilística e o desvelar sociológico” (ACOSTA-PEREIRA, 2016, p. 18). Principalmente, a partir do método sociológico é que será repensado o trabalho com aspectos linguísticos no ensino de língua portuguesa, conforme apresentamos na seção 2.2 desta dissertação.

Nesta perspectiva de ampliarmos a compreensão da Concepção Dialógica da Linguagem, Brait (2020) nos indica:

a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares da produção de conhecimentos de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologia dominantes em determinadas épocas. Mas ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados (BRAIT, 2020, p. 10).

Como evidencia a autora, ao assumirmos a Concepção Dialógica da Linguagem, propomos a ampliar o nosso olhar quanto aos direcionamentos que serão utilizados nos estudos da linguagem aqui propostos. Respeitando, de tal modo, a relação entre linguagem/língua e história, considerando esse lugar da linguagem como produtora de conhecimentos, bem como todos os conceitos que formulam. Por sua vez, percebendo as vozes presentes nos diálogos, seus sujeitos históricos e sociais, bem como reafirmando que o “conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos” (BRAIT, 2020, p. 10).

Numa tentativa perene de desvincular-se de estruturas fechadas que visualizam apenas a forma, a composição, o exterior, o Quadro 5 apresenta uma síntese com os precursores e características da Concepção Dialógica de Linguagem.

Quadro 5. Precursores e características da Concepção Dialógica da Linguagem.

| Linguística da enunciação Círculo de Bakhtin Interação Análise Linguística |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. <i>A língua como um sistema estável de formas normativas idênticas é somente uma abstração científica, produtiva apenas diante de determinados objetivos práticos e teóricos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.</i> |
| 2. <i>A língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes.</i> |
| 3. <i>As leis de formação da língua não são, de modo algum, individuais e psicológicas, tampouco podem ser isoladas da atividade dos indivíduos falantes. As leis da formação da língua são leis sociológicas em sua essência.</i> |
| 4. <i>A criação da língua não coincide com a criação artística ou com qualquer outra criação especificamente ideológica. No entanto, ao mesmo tempo, a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem. A formação da língua, como qualquer formação histórica, pode ser percebida como uma necessidade mecânica cega, porém também pode ser uma “necessidade livre”, ao se tornar consciente e voluntária.</i> |
| 5. <i>A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado, como tal, existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito da palavra “individual”) é um <i>contradictio in adjecto</i>.</i> |

Fonte: Autora, organização a partir das considerações de Volóchinov (2018 [1929], p. 224-225, grifo do autor).

Sobral e Giacomelli (2015, p. 206) apontam que o conceito de linguagem e discurso, adotado pelo Círculo de Bakhtin, pode ser denominado de “filosofia humana do processo”, pois acreditavam que a linguagem é um fenômeno, sobretudo do ato. Consequentemente, a sua valoração é dada no processo e não apenas no resultado, sendo que esses processos são detectados no decorrer dos intercâmbios linguísticos. Neste sentido, o processo é um elemento tanto do discurso como também da linguagem. Ainda conforme Sobral e Giacomelli (2016):

O discurso é uma unidade de análise que tem uma materialidade, o texto, falado ou escrito etc., e o texto usa a língua. Mas o discurso não se confunde com o texto nem com a fala ou com a língua. O discurso usa a língua, falada ou escrita, e constrói textos. Assim, o discurso só pode ser entendido se soubermos, além do texto, quem usa a língua para se dirigir a quem, em que contexto, incluindo momento, local, interlocutores e suas relações sociais, ambiente (institucional, familiar, entre outros.) (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1777-1078).

A partir desses postulados, verificamos que a abrangência do discurso sobrepõe o texto e vai além, pois é necessário que se compreenda o uso da língua/linguagem em si, quais são os fatores sociais envolvidos, tempo, lugar, quem fala, os interlocutores reais. Não são apenas significados isolados e sim um conjunto que forma sentido. À vista disso, “a produção do enunciado/discurso cria uma união entre a significação das palavras e frases e o seu uso no

discurso, e essa união, nos contextos, cria os sentidos do que é dito” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Para compreendermos todo o alcance do discurso, é necessário compreender suas características principais: os interlocutores envolvidos, alternância e posição desses interlocutores, posição ativa responsiva, réplicas, conclusibilidade, exauribilidade e outros conceitos que são apresentados por Bakhtin e demais membros do Círculo.

Bakhtin (2011 [1952/1953/1979]) define como posição responsiva ativa, a compreensão que o ouvinte tem do significado linguístico do discurso. Isto é, ao compreender o discurso, o ouvinte responde a ele, demonstrando concordância ou não. Em suma, complementa ou aplica em outro enunciado. Igualmente, ao ocorrer a compreensão do discurso, há também uma resposta e uma troca entre os papéis dos sujeitos do discurso, o ouvinte passa a ser o falante. Do mesmo modo:

a ideia do discurso perpassado pela voz alheia, ou seja, que traz o outro em sua composição, torna-se um dos princípios do pensamento do Círculo e fundamento de sua concepção de dialogismo, por tratar o discurso como um eu constituído por vozes de diferentes indivíduos enunciadorees (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 82).

Bakhtin (2011[1952/1953/1979]) elucida que nem sempre a resposta ocorre automaticamente, podendo ocorrer três tipos: compreensão responsiva do ouvido (cumpre-se a ordem na hora, compreensão responsiva silenciosa (gêneros líricos) ou compreensão responsiva de efeito retardado, sendo que “os gêneros da complexa comunicação cultural, na maioria dos casos, foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 272).

Dessa maneira, sempre há uma resposta, mesmo que não seja imediata e na interlocução, o falante sempre espera pela responsividade ativa, isso não quer dizer que exija uma compreensão passiva do ouvinte, mas que essa responsividade ocorra de alguma forma, definindo limites na organização do enunciado. Bakhtin (2011 [1952/1953/1979], p. 274) frisa que a definição de limites do enunciado concreto se dá a partir da alternância dos sujeitos do discurso, dos falantes. O autor ressalta que cada enunciado apresenta uma réplica, não importa se é um diálogo do cotidiano ou uma obra de romance, sendo o enunciado “uma unidade real da comunicação discursiva”, o qual é delimitado a partir da alternância dos falantes. Posto que a alternância destes falantes define, também, limites entre “os campos da atividade humana”, cada alternância é denominada como réplica. Cada réplica só se constitui em um enunciado concreto e está sempre direcionada para a resposta do outro: “as réplicas do diálogo – as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-

aceitação, ordem-execução etc. – são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações)” (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 275).

Por conseguinte, Bakhtin (2015[1930-1936], p. 49) afirma que “o enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas envoltas pela consciência socioideológica [...]”. Consoante a isso, o autor explica que os enunciados concretos como unidades da comunicação são demarcados a partir da alternância dos falantes. Nessa acepção, há “um princípio e um fim absoluto antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão)” (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 275), ressaltando que o enunciado parte do outro para o outro.

Por esse ângulo de percepção do discurso, Kraemer; Lunardelli e Costa-Hübes enfatizam que:

O discurso enreda-se nessas interações, unindo-se a algumas vozes, isolando-se de outras ou entrecruzando-se com terceiras. Toda essa confluência plurivocal fundamenta o discurso, torna profunda a materialização da língua(gem), influencia seu aspecto estilístico e, com efeito, permite determinada construção de sentidos (KRAEMER; LUNARDELLI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 82).

É de suma importância que se observe, a cada novo conceito dado por Bakhtin, que o autor faz retomadas, evidenciando aquilo que se efetiva na comunicação discursiva real, concreta, ressaltando que não são possíveis entre as unidades da língua, como o que ocorre com a segunda peculiaridade do enunciado: a conclusibilidade. De acordo com Bakhtin (2011 [1952/1953/1979]),

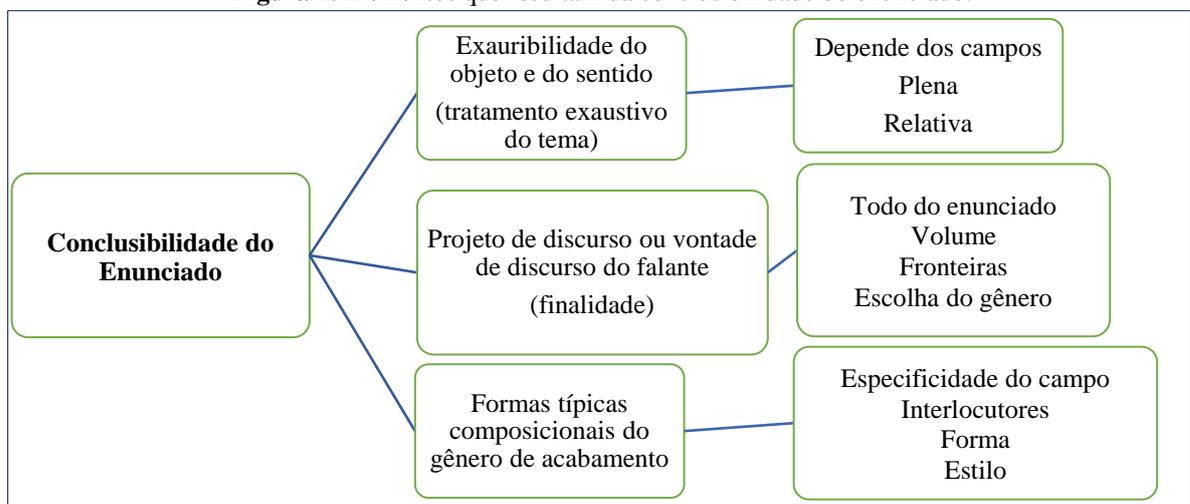
a conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos objetos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 280).

Pereira e Rodrigues (2014, p. 182) complementam que “a conclusibilidade é entendida como o acabamento do enunciado a partir do seu interior, constitui-se como a possibilidade de o interlocutor tomar uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro”. Bakhtin (2011[1952/1953/1979]) ainda salienta que a conclusibilidade é específica e possui categorias também específicas, a primeira se dá quando conseguimos responder ao enunciado, ocupando uma posição ativa responsiva. A segunda, que todo enunciado precisa ter alguma conclusibilidade para que possa ser respondido, e isso ultrapassa apenas a compreensão “no

sentido de *língua*” (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 280, grifo autor), pois a atitude responsiva só se dá ao enunciado, deste modo, uma oração solta e isolada, não obterá essa responsividade.

Nesse ponto de vista, Bakhtin (2011[1952/1953/1979] p. 280-281) explica que quando há conclusibilidade do enunciado possibilitando a compreensão responsiva, geram-se três fatores determinantes a partir dessa estrutura organizada de enunciado: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero de acabamento”, sistematizados como:

Figura 1. Elementos que resultam da conclusibilidade do enunciado.



Fonte: Autora a partir de Bakhtin (2011 [1952/1953/1979], p. 281-282).

Em síntese, o primeiro elemento de conclusibilidade do enunciado decorre da exauribilidade do objeto, do tratamento exaustivo que é dado ao tema, podendo ser plena - quando contempla gêneros do discurso que são padronizados, sem espaços para criatividade, como as ordens militares ou relativa - na qual há um “mínimo de acabamento” como nos campos científicos (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 281). O segundo elemento de conclusibilidade está voltado para a vontade do falante, para as finalidades de uso que nortearam a intenção discursiva e isso determina o todo do enunciado e a escolha do gênero. Assim, as formas de enunciados apresentam determinados estilos e interlocutores, conforme as particularidades de cada campo que contemplam o terceiro elemento.

Com base nas reflexões postuladas pelo Círculo de Bakhtin, nas quais assumem a língua/linguagem como resultado da interação formada por leis sociológicas, considerando que o enunciado passa ser o foco de análise e que “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, o fato de que todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente

estáveis e *típicas de construção do todo*” (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 282, grifo do autor); na seção seguinte, tratamos com mais especificidade dos gêneros discursivos.

2.1.3.1 Os Gêneros Discursivos

Bakhtin (2011 [1952/1953/1979], p. 261) define que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”, afirmando que esses usos são tão inúmeros quanto a multiplicidade de campos existentes. Essa variedade também é explicitada por Volóchinov (2018 [1929], p. 94) que descreve que fazem parte das esferas ideológicas “a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata de seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social”.

Rojo e Barbosa (2015, p. 56) relacionam que “as práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificadas em esferas distintas de atuação [...] as práticas sociais são situadas em esferas de “atuação” específicas”. As autoras, a partir de Weber (1974[1945]) e Bourdieu (1983), elucidam que a organização da sociedade por esferas ou campos são regidas por leis específicas e estas definem a posição, os poderes, os valores e as competências práticas adquiridas, desenvolvidas pelos sujeitos para e na atuação desses campos.

Com base no exposto, Rojo e Barbosa (2015, p. 63) referendam a importância da apresentação desses campos para os estudantes, tanto os especializados como os da vida cotidiana, pois, dessa forma, eles terão oportunidade de compreender que cada comunidade tem sua própria “ética específica” e “estética diferenciada” e dessas esferas surgem os “movimentos culturais sociais” e, conseqüentemente, a escola se aproxima do universo cultural dos estudantes, bem como compreende o funcionamento contemporâneo da sociedade brasileira. Tendo em vista que em todas as esferas cotidianas ou especializadas, a atuação comunicativa dos indivíduos é realizada pelos enunciados, sendo estes definidos por Bakhtin (2011[1952/1953/1979], p. 262, grifo do autor) como “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Rojo e Barbosa (2015, p. 63) ressaltam a importância de os estudantes reconhecerem que os gêneros discursivos têm origem e se agregam às características próprias pelo “funcionamento de uma dada cultura ou comunidade que envolve éticas e estéticas específicas”,

pois, conforme Bakhtin (2011[1952/1953/1979]), todas as esferas da atividade humana se caracterizam como esferas de comunicação, que se retroalimentam e se interrelacionam. Além disso, o autor aborda a diferença que ele chama de essencial:

entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários complexos (- romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 263).

Desse modo, os gêneros discursivos estão presentes em todos os campos de comunicação, dos mais simples (os primários), presentes nas nossas atividades cotidianas e privadas, tanto orais como escritas, um papo no elevador ou uma postagem em uma rede social. Todavia, os gêneros não são fixos em determinadas esferas ou campos, eles circulam e se modificam “em uma sociedade urbana, complexa, altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente “primários” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). Sob a ótica de que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo *na escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, para considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes etc. (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 282, grifo do autor).

Conforme o autor, quando o sujeito verbaliza, profere o discurso ou mesmo escreve, ele antecipadamente já fez a escolha do objeto e o gênero que irá materializar toda a proposta do enunciado e, essas escolhas decorrem de qual campo e quais são os objetivos dos sujeitos no ato comunicativo. Nessa perspectiva, Bakhtin (2011 [1952/1953/1979]) ressalta que o falante consegue moldar o gênero que irá utilizar, bem como reconhecê-lo quando será utilizado por outro. Há, todavia, uma diversidade de gêneros que se dá a partir das diferenças “em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 283).

As definições apontadas por Bakhtin retratam a importância da observação da natureza do enunciado e não só de sua função, e isso em todas as formas de estudos, pois os enunciados precisam ser estudados em suas formas concretas. O autor ainda alerta que o “desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero

do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada” (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 264-265).

Machado (2018, p. 152, grifo nosso) esclarece que “os estudos que Mikhail Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando *não a classificação* das espécies, mas o *dialogismo* no processo comunicativo [...]”remetem a algumas metodologias atuais que, ao utilizarem os gêneros como objeto de estudo, voltam-se somente para a análise da forma e da catalogação dos gêneros e não se atentam para o fato de que “a seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2019[1928], p. 195).

Evidenciamos ainda, conforme postula Bakhtin (2011 [1952/1953/1979], p. 261), que a depender da esfera ou do campo no qual estamos situados, empregamos a língua/linguagem em forma de enunciados, tanto orais como escritos. Estes se materializam em gêneros discursivos que “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional”. O autor chama a atenção para os outros elementos que constituem os enunciados e não somente para aqueles anteriormente valorizados, focados apenas nas análises isoladas das unidades da língua.

Em suma, mediante a escolha do gênero discursivo apropriado para que o objetivo da comunicação seja alcançado, serão necessários que os seus elementos constitutivos (tema, forma e estilo) estejam claramente evidenciados, pois são essas características que nos auxiliam quando selecionamos o gênero que iremos utilizar e, por meio delas, os outros interlocutores conseguem reconhecê-lo. Esses elementos constituem o todo do gênero, são indissociáveis, um depende do outro para coexistirem, apresentados em partes distintas, apenas por necessidades didáticas.

À vista disso, “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 283). Sob essa ótica, o tema é indicado por Volóchinov (2018 [1929], p. 227-228) como “o sentido da totalidade do enunciado”, sendo considerado “único e irrepetível” que expressa “a situação histórica concreta que gerou o enunciado”. Nessa direção, os autores do Círculo enfatizam que os conceitos estabelecidos estão ligados à situação histórica, retomam sempre que a linguagem é um construto social. Desse modo Volóchinov (2018[1929]) reitera que:

O tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbais da situação. Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim, como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 228).

O autor esclarece que o tema é formado por um todo, especificando a necessidade de ir além dos elementos linguísticos, é necessário observarmos as características extraverbais, nas quais estariam inseridos os interlocutores, a finalidade e o contexto sócio-histórico. Pois, o autor volta a frisar que “o tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda a sua plenitude concreta” (VOLÓCHINOV, 2018 [1929], p. 228). Para esse pensador, o tema está interligado à forma e toda historicidade que o materializa.

Por conseguinte, Volóchinov (2018 [1929], p. 108) destaca que a forma apresenta “uma importância primordial”, pois representa a concretude materializada dos ideais por meio da língua(gem) para compartilhar posicionamentos axiológicos. Consoante a isso, Rojo e Barbosa (2015, p. 94) explicam que a “forma de composição é a organização e o acabamento de todo o enunciado, do texto como um todo”. Em decorrência disso, a forma de composição marca como o enunciado será organizado, materializado, bem como, o formato que receberá em sua estrutura composicional. Desse modo, certos gêneros conseguem ser reconhecidos pela forma, nos primeiros contatos que o interlocutor tem com o gênero.

É possível observar a evolução de diversos gêneros discursivos; dependendo da esfera de comunicação, alguns gêneros são extintos, outros são adaptados, como o gênero discursivo *carta* que evoluiu em conformidade com as necessidades dos interlocutores e com os avanços tecnológicos, assim como reforçava Volóchinov (2018 [1929], p. 109) que “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas da comunicação ideológica cotidiana” e cada gênero discursivo cotidiano possui seu próprio conjunto de temas”.

Em virtude disso, Rojo e Barbosa (2015, p. 94) ainda alertam “que o importante é notar que a forma composicional e o estilo são relevantes no texto não por si mesmos, mas para fazer ecoar os seus sentidos ou o seu tema, [...] são marcas linguísticas e textuais, das apreciações valorativas do locutor/autor”. Brait (2018, p. 88, grifo nosso) também enfatiza que os gêneros discursivos “transitam por todas as atividades humanas e devem ser pensados, *culturalmente*, a partir de temas, formas de composição e estilo. Isso significa que, além da atividade literária, todas as demais atividades implicam *gêneros* e, conseqüentemente, *estilos*”.

Dentre as características constitutivas dos gêneros discursivos, nossos estudos voltam-se especialmente para o estilo. A partir do estilo, evidenciam-se novos tópicos que concretizam a

perspectiva Dialógica da Linguagem e apontam para as reformulações nas análises linguísticas propostas. É no estilo que o autor se revela e o leitor se encontra com o tema e a forma dos gêneros abordados. Na próxima seção, aprofundaremos a constituição dialógica do estilo.

2.1.3.2 O Estilo no Viés Dialógico

Brait (2018) considera um contrassenso definir os conceitos do Círculo de Bakhtin, pois para o Círculo eles se definem na relação, e tais eventos ocorrem por procedimentos didáticos. No entanto, a autora postula que “como um todo, *estilo* se apresenta como um dos conceitos centrais para se perceber, a contrapelo, o que significa, no conjunto das reflexões bakhtinianas, dialogismo, ou seja, esse elemento constitutivo da linguagem” (BRAIT, 2018, p. 80, grifo da autora).

A autora elucida que uma das proposições de estilo mais eloquentes do Círculo, a partir de Goerges-Louis Leclerc (1707-1788) relatada por Volóchinov (2019 [1926], p. 143) relaciona que “O estilo é o homem”, mas podemos falar que o estilo é, pelo menos dois homens, mais precisamente, o homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso interior e exterior do homem”. O membro do Círculo complementa afirmando que o estilo extrapola a individualidade do falante e está repleta do outro ou dos outros, é pluridiscursivo. A autora ainda menciona que o “estilo pode ser objeto de um estudo específico, especializado, considerando-se, [...] que os estilos têm a ver, também, com gênero, o que implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere” (BRAIT, 2018, p. 95).

Conforme Brait (2018), é imprescindível que se esclareça como os componentes do Círculo foram evidenciando as características sobre o *estilo*, ao longo das obras. O Quadro 6 sintetiza os apontamentos propostos por Brait (2018), ampliando-os:

Quadro 6. Reflexões sobre *estilo* nas obras do Círculo de Bakhtin

| Obra | Autor | Ano de publicação | Conceitos de estilo |
|----------------------------------------|--------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| “Problemas da poética de Dostoiévski.” | Bakhtin | 1963 | - O estilo está no tratamento que o autor Dostoiévski conferiu à palavra. - Define que o estilo é percebido além da análise linguística ⁹ . |

⁹ Na obra “Problemas da poética de Dostoiévski”, Bakhtin retrata a análise linguística vigente na época, a abstrata. Essa proposição é diferente da análise linguística didática de Geraldí (1984, 1991), objeto desta pesquisa.

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Apresenta a busca pelo ângulo dialógico dos componentes do estilo nas obras, nos textos e nos enunciados. |
| “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.” | Bakhtin | 1965 | <ul style="list-style-type: none"> - O estilo de Rabelais recebe influência do estilo grotesco, da linguagem familiar, do estilo da praça pública. - Destaca que esses estilos são tratados com rigor e originalidade por Rabelais. - Rabelais considera a estreita relação existente entre a palavra na vida e a palavra na arte. |
| “Marxismo e Filosofia da Linguagem.” | Volóchinov | 1929 | <p>O estudo do estilo nesta obra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aparece como um dos mais aprofundados e inovadores estudos sobre as formas de transmissão do discurso de outrem; - Considera a apreensão ativa do discurso, a dinâmica da inter-relação do contexto narrativo e do discurso citado; - Prevê as consequências desses tópicos na produção de sentido; - Apresenta visão enunciativa e discursiva das formas de citação; - É determinado pela situação e os participantes mais imediatos; - Inscreve-se na língua e nos seus usos historicamente situados. |
| “Discurso na vida e discurso na arte (sobre uma poética sociológica.” | Volóchinov | 1926 | <ul style="list-style-type: none"> - Retrata uma importante reflexão sobre estilo. - Questiona a compreensão do estilo como dimensão tão particular, tão individual, como resultado da relação entre uma pessoa e seu grupo social. - Apresenta como a poética clássica definia estilo em “alto” e “baixo” para destacar a natureza social e avaliativa da arte. - Elenca o estilo poético como fenômeno social, resultante das inter-relações dos participantes envolvidos. - Demonstra como o estilo é determinado na arte pela percepção do autor, do herói e do ouvinte. - Explica que o estilo de uma obra poética está impregnado da atitude avaliativa do autor e do ouvinte, discutindo relação entre eles. - Considera que o estilo depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros reais ou presumidos da comunicação verbal. |
| “O autor e o herói na atividade estética [Estética da criação verbal].” | Bakhtin | 1920-1930 | <ul style="list-style-type: none"> - O estilo também é pensado da perspectiva artística, definido como conjunto de procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo. - O estilo artístico não trabalha com palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida. - Esse estilo que determina a relação com o material, com a palavra. - Destaca que um grande estilo representa acima de tudo uma visão do mundo e somente depois é meio de elaborar um material. - Evidencia que há diferentes estilos de diferentes épocas. - Fixa que o estilo confere unidade à exterioridade do mundo e estrutura e unifica o ambiente do homem. - Observa que quando passamos o estilo de um gênero para o outro, destruímos e renovamos o próprio gênero. |

| | | | |
|---------------------------------------------|-----------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> - Aponta-se que a mudança de esferas, circulação e recepção implicam na mudança de gênero e de estilo. |
| “Os Gêneros do Discurso.” | Bakhtin | 1952-1953 | <ul style="list-style-type: none"> - Muda a direção de estilo que nas outras obras era vinculado à arte. - Demonstra que os estudos estilísticos privilegiam basicamente os discursos artísticos. - Apresenta que o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados que são os gêneros. - Evidencia que os enunciados têm naturalmente um estilo individual, mas nem todos os gêneros são igualmente propícios ao estilo individual. - Marca que o estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciado que são os gêneros. - Define que os gêneros correspondem a determinados estilos conforme as suas especificidades. - Reafirma que o estilo está indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas. - O estilo se constrói com o outro. - Reflete sobre o fato de que a concepção dialógica de estilo é a parte menos considerada pela maioria dos consumidores de teorias sobre o gênero. |
| O discurso no Romance | 1930-1936 | Bakhtin | <ul style="list-style-type: none"> - Diferencia o discurso do pensamento estilístico tradicional do discurso vivo, o primeiro só conhece a si mesmo, só encontra resistência no seu próprio objeto. O segundo varia na forma de sua oposição ao seu objeto, podendo individualizar-se estilisticamente e enformar-se no processo mesmo de interação viva, e seus contornos semânticos e estilísticos são lapidados pelo discurso do outro (p. 48-49). - Define que a política interna do estilo (a combinação de elementos) é determinada por sua política externa (pela relação com a palavra do outro) (p. 57). - Destaca que o prosador romancista constrói o seu estilo no heterodiscurso, nas diversidades de linguagens da língua, mantendo a unidade de sua personalidade criadora e a unidade de seu estilo (p. 75). - Propõe a estilística sociológica como a estilística adequada ao gênero romanesco, apoiando-se nas intenções do prosador que se refratam sob diferentes ângulos, dependendo do grau de alteridade socioideológica [...] (p.77). |
| Questões de estilística no ensino da língua | 1940 | Bakhtin | <ul style="list-style-type: none"> - A obra destaca o estilo como berço das valorações, axiológico. - Evidência que as formas gramaticais não podem ser estudadas sem o seu significado estilístico (p. 23). - Destaca que o professor, muito raramente, dá e sabe dar explicações estilísticas para as formas gramaticais estudadas (p. 23). - É preciso compreender os aspectos estilísticos positivos e negativos das formas gramaticais (p. 25). - As escolhas das formas são determinadas não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas (p. 25). - O estilo está ligado à questão da escolha gramatical, ao plano axiológico da valoração e da entonação, elementos de expressividade e, logo, da dialogicidade inerente à produção de sentidos. |

Fonte: Autora, organização com base em Brait (2018, p. 80-87) e nos textos de Bakhtin “O discurso no Romance” e Questões de estilística no ensino da língua”.

Brait (2018, p. 80) demonstra como o conceito de estilo foi constituindo-se, ao longo das obras do Círculo, associando-se a “reflexões, análises, conceitos e categorias específicas, que somados contribuem para uma melhor compreensão da forma de ser de linguagem que, sendo social, histórica, cultural, deixa interver singularidade[...] pelas relações que a constituem”. A autora evidencia que o “conceito bakhtiniano de estilo: não pode separar-se da ideia de que se olha o enunciado, um gênero, um texto, um discurso, como participante, ao mesmo tempo, de uma história, de uma cultura, e da autenticidade de um acontecimento de um evento” (BRAIT, 2018, p. 96).

No âmbito deste estudo, os gêneros discursivos servirão de base para compreensão do conceito de estilo na concepção do Círculo. Portanto, verifica-se que “os gêneros requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva” (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 284). A entonação expressiva incide, de certa forma, individualidade, ao utilizarmos os gêneros, como nos explica Bakhtin:

Quanto melhor dominamos os gêneros tantos mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 285).

Essa individualidade vai se organizando conforme os gêneros utilizados, a frequência que os utilizamos e a função que cada um realiza. No entanto, existem gêneros com padrões mais rígidos de organização e outros mais livres e criativos, conforme os campos nos quais se realizam, nas esferas nas quais se materializam os discursos, “se o enunciado reflete, em qualquer esfera da comunicação, a individualidade de quem fala e escreve, ele naturalmente possui um estilo individual” (BRAIT, 2018, p. 88). Para Bakhtin (2011 [1952/1953/1979]):

A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido. É o primeiro momento do enunciado que determina as suas peculiaridades estilístico-composicionais. O segundo elemento do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, é o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 289, grifo do autor).

A escolha do gênero discursivo, dos meios linguísticos utilizados, da relação emocional com o objeto - todos esses elementos dependem do sujeito do discurso, do autor. Ele que fará

toda a organização linguística, a entonação será conforme o seu envolvimento emocional com o objeto. Portanto, a partir dessas escolhas, os elementos do gênero discursivo vão se constituindo, interligados pela vontade do sujeito. Brait (2018) explana que o sentido bakhtiniano, em relação ao estilo, vai além da busca pela expressividade do indivíduo; a autora define que “essa concepção implica sujeitos que instauram discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem histórias e são a ela submetidos” (BRAIT, 2018, p. 98). Reverberamos a importância da entonação nas especificações do estilo e nas proposições da Análise Linguística Dialógica (ALD).

Assim, a entonação (*intonátsia* em russo) pode ser compreendida como “componente indispensável do discurso ou de experiência interiores, determinado pela situação social mais próxima” (GRILO; AMÉRICO, 2018, p. 357). As autoras reiteram que, mesmo nas vivências não expostas ao auditório, há entonação, sendo disposta conforme a amplitude que tenha esse auditório. Isso ocorre conforme o número de interlocutores for expandindo, a entonação diminui quanto a sua hierarquia, como perante os outros elementos constitutivos de significação na estrutura organizacional do enunciado. Volóchinov (2019[1926]) evidencia que:

A entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E inicialmente, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação: a entonação é social par excellence. Ela é especialmente sensível a relação a todas as oscilações do ambiente social que circunda o falante (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123, grifos do autor).

Dadas as características à entonação, pode-se afirmar que ela colore as palavras acrescentando-lhe as tonalidades necessárias. Isso se dá conforme as nuances que materializam o enunciado para que este se concretize entre falante e ouvinte. Em continuidade, Volóchinov (2019[1926]) explica que a entonação se apoia na avaliação, isto é, o tom dado à entonação parte primeiro da avaliação dada. E não só a entonação depende da avaliação bem como a

relação entre o enunciado e o caráter compartilhado e subentendido daquele ambiente social para o qual a palavra foi pensada. A entonação criativamente produtiva, segura é rica e é possível apenas com base em um “coro de apoio pressuposto. Já, quando esse apoio não existe, a voz perde a força, a sua riqueza entonacional é reduzida (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 124).

Como o autor explica que a entonação é orientada a partir de dois pontos, primeiro o ouvinte designado como cúmplice ou testemunha, segundo o objeto do enunciado “como um terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva. Essa orientação

social dupla determina e atribui sentido a todos os aspectos da entonação” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127).

Outra característica, destacada por Volóchinov (2019[1926]), está relacionada à entonação e ao gesto; ambos vão estar em sintonia, sendo ativos e objetivos, demarcando e acenando o estado emocional do falante, bem como a passividade que vier apresentar. E, demonstrando, dessa forma, a relação viva e enérgica com o mundo exterior e o meio social: os inimigos, amigos e aliados” (VOLÓCHINOV, 2018[1926], p.127). Para Volóchinov (2018[1926]):

A entonação se encontra no limite entre a vida e a parte verbal do enunciado, é como se ela bombeasse a energia da situação cotidiana para a palavra, atribuindo ao todo linguisticamente estável um movimento histórico vivo e um carácter irrepetível. Por fim, o enunciado reflete em si a interação social entre o falante, o ouvinte e o personagem, sendo o produto da sua comunicação viva e da sua fixação no material da palavra” (VOLÓCHINOV, 2018[1926], p. 129).

Para o autor, a entonação está imbricada entre o que acolhemos da vida e disponibilizamos no enunciado e, assim, modificamos o todo linguístico, atualizando-o com o momento histórico, concreto no qual estamos inseridos, atribuindo-lhes sentidos reais e atuais que não são repetidos em outras situações de uso, pois mesmo que o enunciado seja o mesmo, a entonação será influenciada pelos fatores extralinguísticos presentes. Nessa mesma predisposição ocorre a avaliação social que se estabelece e organiza o enunciado e a entonação dada. Assim como elucida Volóchinov (2019[1926]):

A avaliação social saudável permanece na vida e a partir de lá organiza a própria forma do enunciado e sua entonação, mas de modo algum tende a encontrar uma expressão adequada no conteúdo da palavra. [...] a avaliação essencial não está em absoluto no conteúdo da palavra e não pode ser deduzida dele; mas em compensação, ela determina a própria escolha da palavra e a forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na entonação. A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com a o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora seus limites verbais (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 122-123).

A entonação estabelece uma conexão estreita entre a palavra e o contexto, a partir da avaliação. E, dessa maneira, a entonação apresenta, sim, uma nova vida a cada palavra, libertando-a ou impondo-lhe certas restrições e nesse sentido o estilo também vai sendo composto. Bakhtin (2011[1952/1953/1979]) compreende que nos diferentes campos da comunicação discursiva, os elementos expressivos apresentam significados vários e com grau de força diferentes. No entanto, esses elementos existem em toda comunicação discursiva, pois “um enunciado absolutamente neutro é impossível. [...] O estilo individual do enunciado é

determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo. [...] Alguns pesquisadores chegam inclusive a reduzir francamente o estilo ao aspecto emocionalmente valorativo do discurso” (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 289). Bakhtin (2011) ainda discorre que:

A língua como sistema possui, evidentemente, um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente *neutros* em relação a qualquer avaliação real determinada. A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 290, grifos do autor).

Para o autor a língua é repleta de recursos para a realização de posição valorativa do sujeito, no entanto, essa valoração só se efetivará no uso concreto, “[...] pois não é do dicionário que o falante tira palavra, mas em lábios alheios, em contextos alheios, a serviços de intenções alheias: é daí que deve ser tomada e tornada sua” (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 69). O estilo e a individualidade ocorrerão a partir de um enunciado concreto, “tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva. Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra (não há nenhum fundamento para desdobrá-la em oração)” (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979], p. 290, grifo autor). Nesse mesmo sentido, Ohuschi (2019) explica que:

Por isso, no contexto de ensino e aprendizagem da língua, a partir da perspectiva dialógica, é impossível dissociar os aspectos-enunciativos (estilo) de um texto-enunciado dos demais elementos que constituem o gênero e de seu contexto de produção. A dissociação isolaria os elementos gramaticais e incorreria em um trabalho pautado apenas na gramática tradicional (OHUSCHI, 2019, p. 19).

Por conseguinte, a unidade da língua sem fazer parte de um todo, sem estar imersa num confronto de diálogos não tem condições de representar a “posição valorativa do falante”. Nesse sentido, o falante precisa reconhecer a axiologia presente nos termos linguísticos selecionados, o que está imbricado na escolha de cada um, quais são os anseios sociais, ideológicos e culturais envolvidos. Logo, “mesmo considerando a existência de estilos de linguagem, dialetos sociais etc. como componentes de um estilo, ou caracterizadores de estilos, a busca é no sentido de saber sob que *ângulo dialógico*, eles se confrontam, numa obra, num texto, num enunciado” (BRAIT, 2018, p. 81, grifo da autora). Quanto aos elementos expressivos, relacionados aos elementos linguísticos da oração, evidenciados por Bakhtin (2011[1952/1953/1979]), faz-se necessário a retomada dos seguintes pontos:

1. A expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua.
2. Oração enquanto unidade da língua: também carece de expressividade.
3. A oração enquanto unidade da língua possui uma entonação gramatical específica e não uma entonação expressiva.
4. A oração só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado (BAKHTIN, 2011 [1952/1953/1979]), p. 295-296, adaptado).

Conforme os autores do Círculo diferenciam as tendências linguísticas, eles direcionam o nosso olhar para vislumbrarmos as características que marcam as diferenças entre as unidades linguísticas da língua e o enunciado como unidade de comunicação discursiva, uma vez que assimilar essas diferenças nos direcionam para compreensão da Concepção Dialógica da Linguagem. Nos pontos elencados, Bakhtin esclarece que a expressividade dada à palavra e à oração como unidade de língua não está vinculada ao seu significado ou entonação gramatical respectivamente, mas a especificidade do gênero discursivo. Em consequência disso, tanto a palavra como a oração são valoradas, conforme o seu pertencimento ao gênero e às individualidades dos enunciadoreis.

Resumidamente, o que determina a seleção dos recursos linguísticos e estilísticos para Bakhtin são: “1) o conteúdo semântico-objetual (isto é, o direcionamento para o objeto do discurso), 2) a expressividade, ou seja a expressão do sujeito falante (suas emoções, suas relações com o objeto do discurso); 3) a relação com o ouvinte e com o discurso do outro (de uma terceira pessoa)” (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 281, adaptado). Nessa estruturação do enunciado, o autor afirma a importância do terceiro elemento na formulação de qualquer enunciado, não sendo possível a compreensão do estilo em um discurso sem a presença do outro.

O autor quer desvelar-se das características de estilística adotadas na época, centrada em dois pontos: os recursos linguísticos e a individualidade do falante. Isso, segundo Bakhtin, eram “categorias basilares[...] geradas e formuladas pelas forças históricas atuais da forma verboideológica de certos grupos sociais, foram uma expressão teórica dessas forças ativas que criam a vida da linguagem” (BAKHTIN, 2015[1930-1936], p. 39).

Ele evidencia o terceiro elemento, não valorizado, buscando dessa forma uma estilística que avançasse para o confronto dialógico e não tivesse como centro, apenas o próprio sujeito. Brait (2018) em consonância com Bakhtin reafirma que “o estilo também depende do tipo de relação existente entre o locutor e os outros parceiros de comunicação verbal, ou seja, o ouvinte, o leitor, o interlocutor próximo ou imaginado, seja real ou presumido, o discurso do outro” (BRAIT, 2018, p. 89).

Quanto à estilística do enunciado, Bakhtin, no livro “Questões de estilística no ensino da língua”, de 1940, traduzido diretamente do russo para o português em 2019, apresenta elementos que colaboram com o trabalho envolvendo o estilo nas aulas de língua materna, ressaltando que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se levem sempre em conta seus significados estilísticos. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2019 [1940], p. 23).

O estilo, então, faz uso da gramática e vice-versa. Por isso, no estudo de um gênero é impossível realizar apenas a leitura de aspectos linguísticos do enunciado, sem refletir a respeito dos efeitos de sentido e do estilo que os recursos proporcionam. Consequentemente, “o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2011[1952/1953/1979], p. 298).

Para Bakhtin (2019 [1940]), o estudante aprende diversas formas de fazer alterações gramaticais em frases, mas não é explicitado a ele, de forma concreta, quais seriam os efeitos de sentido decorrentes das transformações. Em que momento deveria utilizar tal forma ou não. O autor defende que aos estudantes devem ser apresentados os aspectos estilísticos de cada forma, destacando para que sejam realizados trabalhos em conjunto, correlacionados à abordagem estilística, indicando que “o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina a apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta” (BAKHTIN, 2019 [1940], p. 28, grifo do autor). Geraldi (1996, p. 64) referencia Bakhtin (2019 [1940]) ao afirmar “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”.

Com base nesses pressupostos evidencia-se que todos os elementos dos gêneros estão interrelacionados e são resultados das relações dialógicas entre o sujeito histórico, social e cultural que evoluiu conforme as esferas ou campos de comunicação das quais participa e produz enunciados concretos, frutos históricos, e que fazem história. Na seção seguinte, pautaremos como esses conceitos relacionados à análise linguística foram se consolidando no ensino de Língua Portuguesa.

2.2 Como se Consolidaram os Conceitos de Análise Linguística no Ensino de Língua Portuguesa no Brasil

A partir das correntes de estudos linguísticos apresentados na seção anterior, nesta, abordaremos como foram introduzidos os conceitos de análise linguística em alguns materiais teóricos, bem como, no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Por sua vez, evidenciamos que buscamos o percurso da AL, a partir de um corte pedagógico iniciado com Geraldi (1984, 1991). No Dicionário de Linguística organizado por Jean Dubois, em 1973, no qual não há a descrição de “análise linguística”, no entanto, o termo “análise” aparece correspondente à:

Análise gramatical, exercício escolar pelo qual se descobre ou se mostra, numa frase, a natureza e a função das palavras [...];
Análise lógica é um processo de análise da frase com fundamento postulado de que cada um dos enunciados realizados compreende duas partes [...];
Análise estrutural, em gramática gerativa e transformacional, dos aspectos da transformação que consiste em testar uma frase gerada pela base, para ver se ela tem uma estrutura que torne possível a aplicação dessa transformação [...];
Análise distribucional é o método de análise característico da linguística estrutural [...];
Análise de discurso a parte da linguística que determina as regras que comandam a produção de sequências de frases estruturadas [...], a análise de discurso na escola francesa tem como objetos essenciais a relação do falante com processo de produção das frases[...] (DUBOIS *et al.*, 1998 [1973], p. 46-51, grifos nossos).

Observamos que as definições apresentadas no dicionário representam as correntes linguísticas voltadas ao Estruturalismo e ao Gerativismo são direcionadas à análise de frases isoladas. Quando o autor relaciona análise de discurso, ele já faz uma diferença entre a análise de sequências de frase e apresenta uma análise mais ampla, considerando não só a estrutura, mas elementos externos a sequências de frases, como o falante. Desta maneira, são destacadas as descrições linguísticas advindas das correntes estruturalistas, vigentes no período de publicação do dicionário.

O livro “Bases de Análise Linguística”, das autoras francesas Françoise Dubois-Charlier (1941-2016) e Danielle Leeman, traduzido para o português, em 1975, retratam como eram realizadas as análises das unidades linguísticas, um exemplo de como ocorriam as análises gramaticais. Nessa obra, as autoras correlacionam o termo análise linguística “ao estudo e tratamento de frases francesas, a terminologia usada limita-se a algumas designações que já se tornaram correntes; as regras expostas são simples exemplos do que podem ser as regras de uma gramática completa” (DUBOIS-CHARLIER; LEEMAN, 1981, p. 8). As correntes linguísticas são a da Linguística Estrutural e apresentam a frase como base de análise de todo o material.

Outra obra traduzida para o português, na década de 1970, do francês Martin Riegel, “Iniciação à Análise Linguística”, nomeada também na folha de rosto do livro, como “Manual Prático de Iniciação à Análise Linguística”, é um exemplo de como a análise linguística é tratada nos finais dos anos da década de 1960 e no decorrer da de 1970. Riegel (1981) expõe o termo análise linguística e indica a frase como “unidade linguística por excelência, do ponto de vista sintático e semântico, é a construção de nível superior que serve de limite a todas as outras construções” (RIEGEL, 1981, p. 14). Para o autor, a análise linguística:

se resume a quatro operações simples e aos procedimentos complexos que as combinam de múltiplas maneiras: a **substituição**, a **eliminação**, o **deslocamento** e a **permuta**. [...] Para cada uma delas propomos uma definição operatória, acompanhada de um leque de aplicações que abrangem os diferentes aspectos da descrição linguística (RIEGEL, 1981 p. 63, grifos do autor).

Riegel (1981) apresenta as estruturas que deveriam ser utilizadas para a realização da análise linguística, iniciando por unidades diversas como os fonemas, os morfemas, a palavra até a frase, que denomina como *descrição linguística*. No decorrer da obra, o autor especifica os instrumentos e conceitos fundamentais das descrições linguísticas. Em sequência, os limites das descrições estruturalistas e como ocorrem as descrições gerativistas e transformacionais, apresentando as gramáticas oriundas de tais descrições:

As descrições linguísticas que pretendem ser gerativas devem dotar-se de um componente transformacional para atingir os objetivos que se atribuem. Diz-se que uma gramática é gerativa se ela atribui a si mesma um conjunto finito de regras explícitas, capazes de derivar todas as frases gramaticais de uma língua. Diz-se que uma gramática é transformacional se ela se baseia na hipótese de que a forma perceptível das frases (estrutura de superfície) é derivada, por meio de transformações, a partir de uma forma mais abstrata, por meio de transformações, que representam de modo explícito os elementos constitutivos da frase e as relações que os unem (estrutura profunda). Uma gramática gerativa não é, pois, necessariamente transformacional e, inversamente, uma gramática pode ser transformacional sem ser gerativa (RIEGEL, 1981, p. 145-146).

Riegel aborda as concepções estruturalistas, gerativistas e transformacional, demonstrando com exemplos práticos as diferenças que existiam nessas correntes linguísticas, voltadas à análise de unidades abstratas da língua, que não ultrapassavam a estrutura da frase, sem considerar os elementos externos envolvidos. No entanto, o autor já elenca que as gramáticas gerativas nascem a partir de reflexões críticas em relação “aos resultados positivos e das insuficiências das gramáticas tipo estruturalistas e distribucionalistas” (RIEGEL, 1981, p. 46), apresentando novos olhares quanto à linguagem e às línguas.

Desta maneira, a partir das obras de Dubois, Charlier e Riegel, podemos compreender o que eram as descrições linguísticas e como se efetivaram (ou não) no ensino de Língua Portuguesa. Ao compreendermos os processos que antecederam a inserção da Análise Linguística no ensino da língua portuguesa, podemos refletir, como o próprio Riegel expõe, sobre os resultados *positivos* e as *insuficiências* dessas concepções. Nesse sentido, Geraldí (2012 [1984], p. 46) enfatiza que “tradicionalmente prevaleceu o ensino da Descrição Linguística – eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas”.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 13, grifo autoras), nesta tentativa de percorrer os caminhos trilhados pela análise linguística, evidenciam que a começar da década de 1970, a descrição linguística “é identificada no meio acadêmico brasileiro, em coocorrência com a expressão *análise linguística*, a qual se sobrepõe [...], a partir da década seguinte (anos 80)”. Nesse período, o termo “análise linguística” não constava como nomenclatura nos estudos pertencentes à linguagem, a expressão utilizada era ensino de gramática. Sendo assim, a expressão análise linguística passa a ser incorporada com a introdução da concepção interacionista de linguagem. As autoras definem também que essas descrições linguísticas, mesmo representando formas diferenciadas de análises linguísticas, pois evidenciavam as nomenclaturas e classificação gramatical, não foram suficientes para o ensino de Língua Portuguesa. Isso ocorre quando se inicia uma mudança no objeto de estudo da frase para o texto, nos idos da década de 1980. Para tanto, Franchi (2006[1987]) constata que:

A crítica aos estudos gramaticais em nossas escolas só tem razão porque é crítica a um certo modo de conceber a gramática e de praticá-la com nossos alunos. Ou melhor, porque na verdade não existe propriamente uma só concepção servindo de base às noções, conceitos, relações e funções com que se opera nas análises e descrições feitas na escola e em nossos livros didáticos. Trata-se de uma tradição (num sentido quase mecânico de tradição) que foi acumulando e catalogando questões, problemas, soluções específicas, definições: um baú de guardados (FRANCHI, 2006[1987], p. 15).

Franchi (2006[1987]) enfatiza as razões pelas quais o ensino de Língua Portuguesa sofre ao estar vinculado apenas às descrições linguísticas, impedindo que os alunos consigam assimilar outras formas de conceber a língua. E essas descrições não se encontram apenas na prática utilizada com os alunos, elas se fazem presentes também nos materiais didáticos, arraigados ainda numa tradição linguística sendo que “o conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos parecia funcionar” (BRASIL, 2001 [1997], p. 19). A escola, ao continuar

com as descrições linguísticas, não se atualizava com as novas demandas que cobravam um estudante-leitor e produtor de textos.

Desta maneira, até a década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa seguia o ensino normativo da língua, advindo de correntes estruturalistas, nos quais o ensino da gramática normativa era o foco, tanto das práticas metodológicas quanto da edição de livros didáticos. No entanto, nesse período, iniciam-se estudos em busca de alternativas para melhoria do ensino vigente, como descrito nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa:

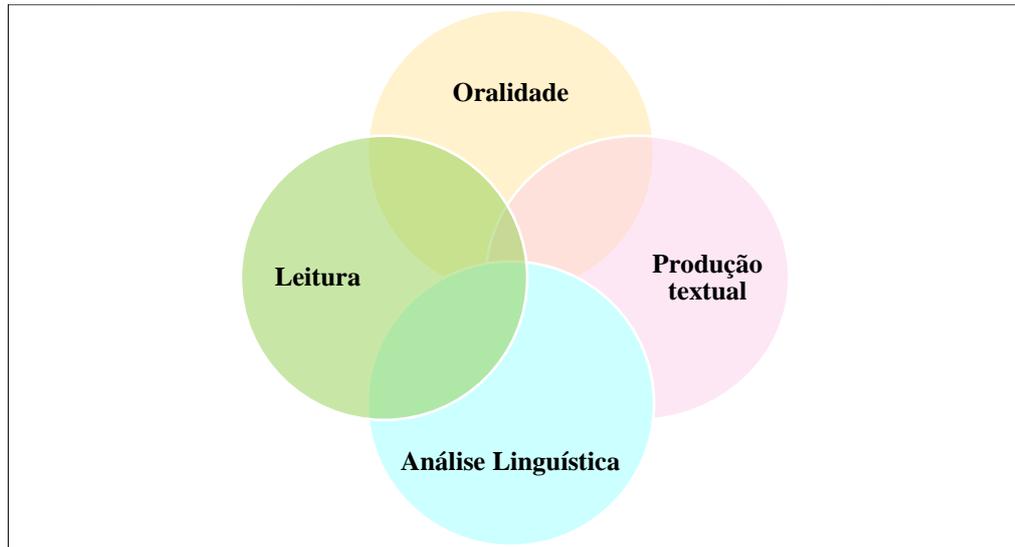
Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem em ensinar a ler e escrever (BRASIL, 2001[1997], p. 19).

Essas reflexões, em consonância com o que ocorria com o ensino de Língua Portuguesa, apontavam para que novas estratégias fossem organizadas. E pontos como o ensino normativo, focados no ensino da gramática, começam a ser repensados. Deste modo, são evidenciadas formas que avançassem além da Análise Gramatical (AG) vigente para uma Análise Linguística (AL) que abrangesse novas perspectivas de ensino. Segundo Ritter (2012):

O que provocou, na década de 1980, a busca pela mudança de paradigma para o ensino de Língua Portuguesa foi justamente, a contrapalavra de pesquisadores para o ensino de Língua Portuguesa. Não se queria mais falar em aula de gramática porque quando se propôs essa reorganização curricular, o intuito era desestabilizar a crença de que o bom desempenho linguístico-discursivo está atrelado ao conhecimento explícito das normas e regras gramaticais da língua. Infelizmente, essa crença ainda é muito difundida até hoje (talvez por servir melhor a força centrípeta da língua, enfim, à produção da palavra autoritária) (RITTER, 2012, p. 52-53).

Dentre essas perspectivas, destacam-se as de João Wanderley Geraldi, tendo em vista que “a Análise Linguística (AL) tem sido defendida amplamente na LA desde a publicação de ‘O texto na sala de aula’, de João Wanderley Geraldi (1984)” (POLATO, 2017, p. 59). As proposições de Geraldi (1984, 1991) encadeiam reflexões sobre o ensino normativo vigente na época e colaboram para que se promova a AL “como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos [...]” (MENDONÇA, 2006, p. 204), como evidenciamos na figura 2:

Figura 2. A análise linguística intersecciona todos os eixos de Língua Portuguesa.



Fonte: Autora, organização a partir dos pressupostos de Geraldi (1984; 1991).

O eixo de Análise Linguística é proposto como um ponto de análise que perpassa por todos os outros eixos e esses eixos se interseccionam, constantemente, em todas as práticas de linguagem. A AL intersecciona porque sempre aparece ligada a um eixo e, na perspectiva Dialógica, as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade são por natureza interligadas. Então, quando desenvolvemos alguma habilidade na leitura, esta reverbera em sua escrita. A partir desses novos olhares para a AL no ensino de Língua Portuguesa, estabeleceram-se leituras de obras, cujo autores apontavam mudanças nas práticas educacionais daquelas já vivenciadas.

A obra, “O texto na sala de aula” de Geraldi, foi o marco para que os estudos voltados para a prática de Análise Linguística recebessem um novo tratamento didático, inspirando, de tal modo, outros trabalhos por todo o Brasil, como afirma o próprio Geraldi (2012 [1984], p. 59), “para minha surpresa, essas sugestões acabaram corporificando uma proposta de ensino de língua portuguesa”. Neste sentido, Geraldi (2012 [1984]) apresenta o termo *prática de análise linguística*:

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 [...] 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, 2012[1984], p. 74-75).

Ao utilizar a expressão *prática de análise linguística*, Geraldi (2012 [1984]) não despreza os trabalhos de análise linguística, anteriormente realizados com as análises gramaticais, mas propõe um novo viés que apresenta o texto produzido pelo aluno, como ponto

de partida para a prática de uma análise linguística que avance da descrição linguística e da análise abstrata da língua. O autor estabelece, portanto, que a reescrita do texto do aluno é a estratégia primordial para que se tenha êxito ao trabalharmos a Análise Linguística.

Além disso, Geraldi (2012 [1984]) constata que o importante não é o aluno saber de forma decorada todas as terminologias e, sim, compreender os fenômenos linguísticos, utilizando-os conforme a função que exercem, sendo “que não se esgota o estudo das características internas à língua, em termos de propriedades formais do sistema linguístico, mas se abre para outras abordagens que considerem o contexto, a sociedade, a história” (PETTER, 2019, p. 23). Igualmente, Bezerra e Reinaldo (2013, p. 14, grifo das autoras) afirmam que a prática de análise linguística “assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de descrever dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é constituído na sala de aula como recurso para o ensino reflexivo”.

Mendes-Polato, Menegassi e Ohuschi (no prelo), no artigo *Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica*, elencam, a partir de Auroux (1989), que Antoine Culioli (1924-2018) cunha o conceito de epilinguismo, segundo Culioli, a “epilinguagem é sinônimo de linguagem e a atividade epilinguística corresponde a operações de linguagem que trabalham o material da expressão linguística por meio das escolhas do falante, a partir do repertório disponível na língua” (MENDES-POLATO, MENEGASSI E OHUSCHI, no prelo, p. 8).

Os autores evidenciam que Franchi (1977; 1987), ancorado em Culioli, expõe em suas obras, o epilinguismo como prática pedagógica. Assim, Franchi utiliza a atividade epilinguística nos estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa e, indica a distinção entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas, definindo a epilinguística como “prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”.

Na “Gramática e Criatividade”, de Carlos Franchi, publicada em 1987, evidencia-se como uma das obras que contribui para as mudanças de perspectivas de trabalho com a Análise Linguística. Apesar de a obra não apresentar o termo “análise linguística”, é a partir dela que são introduzidas as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na Linguística Aplicada do Brasil. Essas atividades, posteriormente, são interpretadas por Geraldi (1991) como componentes da Análise Linguística (POLATO, 2017). Contudo, em trabalhos posteriores, Franchi utiliza a expressão *análise linguística*, como em “Repensar o Ensino da

Gramática”, capítulo que fez parte da obra “Quando o Professor Resolve”, organizado por Rubner e Chiappini, em 1989.

No contexto dessas mudanças, Franchi (2006 [1987]) traz uma reflexão crítica em relação aos estudos gramaticais em sala de aula e colabora para que ocorra uma mudança de perspectiva quanto ao uso da linguagem, aproximando-se do que postulava Bakhtin. Franchi (2006[1987]) enfatiza que:

a razão mais invocada para essa rejeição da gramática é que, mesmo assumindo uma postura descritiva mais moderna, ela sempre resultará de uma redução metodológica que a torna estanque e restritiva. É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. De fato, dizem, a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de "arquivamento", de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais (FRANCHI, 2006 [1987], p. 35).

Franchi, ancorado nas discussões abordadas por Geraldi (2012 [1984]), questiona a maneira que a gramática é abordada em sala de aula, explicando que o uso restrito dela impede que o aluno vivencie a linguagem, como sendo viva e pertencente ao seu dia a dia. O autor, ao comparar a criatividade com a gramática, afirma que o trabalho gramatical não alavanca a criatividade do aluno e, sim, a deteriora, ao basear-se num ensino normativo da língua, aprimora-o como memorizador, mas o impede de avançar como leitor e produtor de textos críticos e valorados.

Por conseguinte, em 1991, com a publicação de “Portos de Passagem”, Geraldi consolida as propostas apresentadas em “O texto na sala de aula” (1984), como esclarece Polato (2017):

Com mais clareza metodológica, Geraldi (1991), em Portos de Passagem, avança em relação ao que propôs Franchi (1987) e em relação ao que ele próprio propôs em “O texto na sala de aula” (1984), quando seu conceito de AL, se mostrava arraigado parcialmente em uma abordagem cognitivista. É em “Portos de passagem” que Geraldi (1991) volta a discutir a questão da AL, agora com ancoragem dialógica inovadora e declarada na teoria do Círculo de Bakhtin (POLATO, 2017, p. 60).

No período, entre “O texto na Sala de Aula” e “Portos de passagem”, os estudos de Geraldi passaram por um aprofundamento teórico e uma reorganização das metodologias apresentadas. Não é uma quebra de paradigmas, mas sim um complemento e enriquecimento do que havia proposto anteriormente. Nessa perspectiva, como afirma Pereira (2013, p. 502), “a proposta de Geraldi (1984; 1997 [1991]) defende as práticas de leitura, produção textual e análise linguística como unidades básicas de ensino e aprendizagem, partindo de uma

concepção de linguagem que se centra tanto na historicidade do sujeito como da própria linguagem”.

Polato (2017), ao analisar as obras de Franchi (1987) e Geraldi (1984, 1991), apresenta a evolução que houve nas obras de Geraldi da abordagem cognitivista para a dialógica. A autora identifica que os pressupostos do Círculo de Bakhtin também se fazem presentes nos estudos de Franchi (1987). A autora defende que “apesar de os termos serem outros por não haver referência teórica demarcada, a análise mostra que não se trata de outra coisa: para ele, a língua é viva nas interações verbais e nos enunciados concretos, como defende Bakhtin/Volóchinov (2006)” (POLATO, 2017, p. 84).

Em consonância, Polato (2017) esclarece que, enquanto em Franchi (1987), a influência bakhtiniana não está referenciada, mas se faz presente, em Geraldi (1997 [1991]), a perspectiva Dialógica de Linguagem é um divisor no tratamento da linguagem “em clara referência a preceitos do Círculo de Bakhtin, focaliza a interação verbal como lugar de produção da linguagem e como lugar do qual os sujeitos se constituem” (POLATO, 2017, p. 87). Assim sendo, verificamos que, além de orientações para que sejam substituídas as atividades voltadas, exclusivamente, aos exercícios normativos e descritivos, nessas obras, evidencia-se a abordagem de atividades que promovem o uso da linguagem vinculada aos contextos social e histórico, suscitando, por conseguinte, uma perspectiva Dialógica da Linguagem.

Dessa maneira, em “Portos de Passagem”, a expressão *análise linguística* apresenta mais especificidades, com uma ampliação do conceito abordado em “O texto em sala de aula”. Geraldi (1997[1991]) refere-se à expressão “análise linguística” da seguinte forma:

precisamente este 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. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas” (GERALDI, 1997[1991]), p. 189-190).

Geraldi (1997 [1991]) propõe a Análise Linguística como um conjunto de atividades que promove o estudo da linguagem em sua totalidade, mas sendo que, em determinados momentos, também poderá ser realizada apenas com uma de suas características específicas. Tais situações ocorrem em três níveis que se interrelacionam, uma em que há uma *ação* da própria linguagem e ações que os sujeitos fazem *com* e *sobre* a linguagem; nomeando-as como linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Segundo o autor, isso ocorre em função da “reflexibilidade da língua, isto é, o poder de remeter a si mesma” (GERALDI, 1997[1991], p. 16). Geraldi (1997[1991]) define as atividades epilinguísticas dizendo que:

atividades que independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Seriam operações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc. e que estão sempre presentes nas atividades verbais, e que têm sido estudadas tanto nos processos de reconstrução da linguagem (GERALDI, 1997[1991], p. 24).

Para Geraldi (1997[1991]), as atividades epilinguísticas deveriam ser utilizadas antes das de metalinguagem, pois o estudante poderá refletir e experienciar a linguagem, ampliando os recursos linguísticos que já possui. A partir de tais atividades, o estudante apropria-se de uma ação reflexiva em relação a própria linguagem “estas por seu turno, são uma ponte para a sistematização metalinguística” (GERALDI, 1997[1991], p. 192). De acordo Geraldi, atividades metalinguísticas:

são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com o qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações etc. (GERALDI, 1997[1991], p. 25).

O autor esclarece que a diferença entre uma atividade e outra está no ponto de reflexão, as atividades epilinguísticas refletem sobre a linguagem, visando ao uso dos recursos expressivos, e as metalinguísticas “como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos e que a levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1997[1991], p. 191). Neste sentido, o autor aponta que para as atividades metalinguísticas apresentarem alguma relevância na escola, é necessário que se faça uma inversão na ordem de aplicação das atividades. Priorizando as atividades epilinguísticas e deixando os conceitos da metalinguagem para serem trabalhados posteriormente, pois “a escola não tem de formar gramáticos ou linguistas descritivos, e sim pessoas capazes de agir verbalmente de modo autônomo, seguro e eficaz, tendo em vista os propósitos das múltiplas situações de interação em que estejam engajadas” (MENDONÇA, 2006, p. 204).

De tal maneira, esta concepção de análise linguística como conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, cunhada por Geraldi na década de 1990, persiste na academia, e pelo processo de didatização, isto é, processo pelo qual o conhecimento científico é reformulado pela escola (MORAIS, 2002). Posteriormente, os estudos organizados por Geraldi (1984; 1991) fundamentaram a organização de documentos oficiais brasileiros, dentre eles os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa, tanto dos anos iniciais do Ensino

Fundamental (BRASIL, 1997) como dos anos finais (BRASIL, 1998), oficializando, por sua vez, a expressão *Análise Linguística* como eixo do ensino de Língua Portuguesa.

Conforme Bezerra e Reinaldo (2013, p. 61), as atividades de metalinguagem não apresentavam tanto interesse dos estudiosos, sendo os conceitos metalinguísticos evidenciados sem a explanação das correntes teóricas. As autoras enfatizam que a concepção de AL “chega aos livros didáticos ancorada ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora no amálgama dessas duas orientações”.

Por conseguinte, como relacionam Morais (2002), Mendonça (2006) e Bezerra e Reinaldo (2013), os professores não distinguem na prática as diferenças que existem nas perspectivas de Análise Gramatical (AG) e Análise Linguística (AL). Isso decorre por diversos fatores, dentre eles, o mais citado está relacionado à formação continuada desses educadores. Mendonça (2006) organiza um Quadro, no qual diferencia as características de cada perspectiva de ensino.

Quadro 7. Diferenças entre o Ensino de Gramática e Prática de Análise Linguística.

| Ensino de Gramática | Prática de Análise Linguística |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeito às interferências dos falantes. |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção de textos. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e produção de textos. |
| Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. |
| Centralidade da norma-padrão. | Centralidade dos efeitos de sentido. |
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. | Fusão do trabalho com os gêneros, na medida em que contempla, justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. |
| Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. | Unidade privilegiada: o texto. |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. |

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Nesse Quadro, observa-se a influência das correntes estruturalistas, vigentes no Ensino da Gramática, e a apropriação do Interacionismo, nas práticas de Análise Linguística. Como

mencionado por Morais (2002), Mendonça (2006), Bezerra e Reinaldo (2013), os professores aplicam as duas formas de ensino e as utilizam em situações alternadas. No entanto, mesmo ocorrendo um avanço em relação às práticas de análise linguística, o professor ainda apresenta dúvidas em como propor novas práticas de Análise Linguística. Ritter (2012, p. 56) evidencia que “a análise linguística, enquanto uma parte das práticas de letramento escolar, exige do professor a compreensão do papel constitutivo dos aspectos histórico e social da língua”.

Além disso, a mudança do objeto de ensino de frase para texto, ao uso de textos em sala de aula, tornou-se um ponto obscuro na prática de análise linguística, como aponta pesquisa realizada por Da Silva (2015), na qual os professores incluíram o texto como objeto de estudo, “mas sem renunciar a práticas de ensino conhecidas e consolidadas – o ensino de nomenclaturas e classificações” (DA SILVA, 2015, p. 106). O que demonstra, ainda, a insegurança em como trabalhar com os textos e o medo de desvincular-se dos conteúdos relacionados à gramática normativa, tão arraigados às práticas docentes, resquícios advindos de que muitos professores ainda resistiam ao pensamento de que não ensinar a gramática normativa, era não ensinar nada (BRITTO, 1997). Por fim, há necessidade de uma amplitude, também quanto ao desenvolvimento pelos professores das competências de entendimento em relação ao ensino da análise linguística. Morais (2002) elucida que:

AL inclui toda uma série de conhecimentos ligados à internalização de competências textuais. Desse modo, dentro do que se denomina AL coexistem, por um lado, esforços de reflexão para aprimorar competências ligadas à composição textual (“adequação”, “coerência” e “coesão” em diferentes gêneros discursivos), juntamente com objetivos de ensino relativos à notação escrita (por exemplo, emprego da ortografia, da pontuação) e à apropriação de formas usadas na norma de prestígio (por exemplo, quanto à concordância verbo-nominal) (MORAIS, 2002, p. 5).

A partir de Morais (2002), são observadas outras problemáticas envolvendo a análise linguística, como a formação inicial dos professores, pois os recém-formados não se apropriavam nem da gramática normativa, nem das novas abordagens para as práticas de análise linguística. Outra situação apontada pelo autor evidencia que a organização de materiais pelos pesquisadores não favorecia a apropriação das novas abordagens de ensino, devido o distanciamento que havia entre as instâncias, academia e escola. Reiteramos que houve interpretações errôneas na formação do estudante de Letras quanto à abordagem da Gramática Normativa e à prática de Análise Linguística, persistindo a ideia de que a AL iria abolir o ensino gramatical. Ritter (2012) explica que

a visão excludente de ensinar ou não gramática revela uma leitura enviesada da proposta curricular feita na década de 1980, porque a concepção de análise linguística engloba o estudo dos aspectos gramaticais da língua, não da perspectiva normativa/prescritiva, mas, sim, do âmbito do uso da língua. Na verdade, não se propõe a exclusão do ensinar gramática, visto que a mudança recai no foco de ensino (RITTER, 2012, p. 52).

Nesse sentido, é necessário enfatizarmos a importância do estudante de Letras, por exemplo, compreender tanto a gramática normativa como as abordagens para a prática de análise linguística, pois são ações interdependentes e uma ação não substitui e não anula a outra. A gramática é uma via para a Análise Linguística, nos termos metalinguísticos. Ponderamos, portanto, que o professor de Língua Portuguesa não priorize a descrição linguística, ainda tão latente na tradição escolar, mas avance para novas proposições de AL. Nesse percurso, na próxima seção, aprofundaremos sobre os pressupostos que constituíram uma Análise Linguística em perspectiva Dialógica.

2.2.1 Análise Linguística de Perspectiva Dialógica

No tópico anterior, foi pontuado o percurso da Análise Linguística no Brasil, como seu conceito foi consolidando-se no decorrer das pesquisas realizadas e sua inserção no ensino de Língua Portuguesa. Nesta seção, elencamos as novas abordagens a partir das concepções advindas do Círculo de Bakhtin e implementadas por Geraldi (1984; 1991) que são reconfirmadas por estudiosos, linguistas aplicados que efetivam suas pesquisas na segunda década de 2000, denominando-as de Prática de Análise Linguística (PAL) (MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013), e de Análise Linguística de Perspectiva Dialógica (ALD) (RITTER 2012; OHUSCHI, 2013, 2019; POLATO, 2017).

Na década de 1980, as atividades de Análise Linguística são nomeadas por Geraldi (1984) como “Prática de Análise Linguística”, pois relacionam atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas à luz de abordagens textuais, nos processos de leitura ou de produção de textual. Posteriormente, estudiosos dos pressupostos de Geraldi, referem-se a essas práticas, utilizando-se da sigla “PAL”. Costa-Hübes (2017) e Souza *et al.* (2019, p. 285) pontuam a seguinte definição “PAL pauta-se na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin e segue a ordem de estudo da língua proposta pelo Círculo, segundo a qual é preciso considerar primeiro o contexto de produção do texto-enunciado, isto é, os fatores extraverbiais”.

Polato (2021) faz as seguintes considerações para descrever a trajetória da PAL e da ALD, evidenciando a PAL, cunhada por Geraldi (1981), como prática de análise linguística que analisa como os efeitos de sentido, os efeitos valorativos realizados se concretizam nas

interações linguísticas e nas quais o sujeito-autor, a partir do texto, compartilha um projeto de dizer com o interlocutor, tanto no sentido de aprender, como de efetivar isso na prática textual escrita. E a ALD constitui-se, também, como atividade pedagógica que nasce a partir desses princípios, apresentados por Geraldi (1984), aprofundando os conceitos dialógicos e, apresenta como baliza a concepção sociológica-dialógica de linguagem, preconizada por Bakhtin. À vista disso, não apresentamos distinções terminológicas ao tratarmos da AL e, sim, a abrangência dos estudos teórico-metodológicos que perpassam a análise linguística de perspectiva Dialógica, no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, as terminologias incorporam tendências históricas que AL assume em diferentes estágios de seu desenvolvimento.

Segundo a autora, a AL é conceitualmente ampliada por Geraldi (1991), o desdobramento no Brasil da perspectiva Dialógica, nasce e se desenvolve no curso das discussões da Linguística Aplicada, apoiando-se em diferentes perspectivas metodológicas de aportes teóricos diversos, como a Linguística de Texto, o Interacionismo Sociodiscursivo, a Semiótica, entre outros. E, em primeiro plano, a ALD reverbera os pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva sociológica e dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, bem como, os de Análise Dialógica do Discurso (ADD) que apresentam os mesmos princípios orientadores. Os linguistas contemporâneos empregam PAL para enfatizar que se trata de uma prática pedagógica, de um eixo de ensino, de uma prática que se realiza no processo de ensino e de aprendizagem da língua.

Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020) corroboram Polato (2017), apresentando a catalogação dos trabalhos com esse tema, publicados na segunda década de 2000.

Tabela 1. Resultado dos trabalhos publicados

| Categorias | Quantidade |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1. PAL de base dialógica | 27 |
| 2. Base dialógica para embasar questões isoladas, e não a PAL integralmente | 5 |
| 3. PAL de base dialógica com outras teorias | 1 |
| 4. PAL a partir de uma base distinta da dialógica | 27 |
| 5. Sem categoria | 3 |
| Total | 63 |

Fonte: Acosta-Pereira, Santos-Clerisi (2020, p. 162).

Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020, p. 170) explicam que, a partir dos dados coletados, eles utilizam como objeto de estudo a categoria 1. “PAL de base dialógica”, a qual apresenta vinte e sete (27) trabalhos acadêmicos sobre o assunto, que correspondem a 40% da base analisada, nas especificidades apresentadas pelos autores, a PAL tem diversas

ramificações. Os autores evidenciam que “dentre as pesquisas desenvolvidas na temática da PAL de base dialógica, grande parte encontrada foi publicada nos últimos anos (quinquênio 2015- 2019), e configura-se como Dissertação de Mestrado” (ACOSTA-PEREIRA, SANTOS-CLERISI, 2020, p. 170). Nesta perspectiva, observamos que as pesquisas referentes à Análise Linguística de Perspectiva Dialógica se efetivam, principalmente, nos Programas de Pós-Graduação, demonstrando, de tal modo, que ainda há muitos trabalhos para serem desenvolvidos até que a abordagem se efetive no ensino de Língua Portuguesa.

Acosta-Pereira e Santos-Clerisi (2020) também demonstram que essa temática da PAL sob a perspectiva Dialógica da Linguagem, evidencia-se de forma mais concreta na academia, a partir de 2015, “quando surgiram mais pesquisas na área da Linguística Aplicada com enfoque no dialogismo, especialmente a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo” (ACOSTA-PEREIRA, SANTOS-CLERISI, 2020, p. 170). No entanto, os autores esclarecem que esse número de pesquisas ainda é bem menor ao compará-lo com outras pesquisas em Linguística Aplicada. Isso demonstra que precisam ser ampliadas as pesquisas em ALD para que sejam efetivadas de forma concreta nas salas de aula.

Diante dessas ponderações de desenvolvimento da PAL e ALD, Costa-Hübes (2017) esclarece que as atividades epilinguística e metalinguística, difundidas por Geraldi (1991), perduram no ensino de Língua Portuguesa, sendo que:

A primeira está voltada para a formação de um sujeito capaz de dominar práticas essenciais de uso da língua, seja em situações de produção de textos (oral, escrito e multimodal), de diferentes gêneros, envolvendo, conseqüentemente, os mais variados interlocutores; seja em práticas de leitura, a partir das quais tenha que assumir uma atitude responsiva, dialogando, questionando, concordando, opinando, enfim, interagindo com o autor. A segunda prática se volta para a formação de um sujeito analista da língua, que saiba classificar palavras e frases, explicar estruturas linguísticas, que tenha domínio da gramática (COSTA-HÜBES, 2017, p. 272).

A autora elenca as duas atividades, atualizando os gêneros e as modalidades, incorporando o multimodal, apresenta também diferenças cruciais entre ambas, situando a atividade epilinguística como essencialmente dialógica, pois acompanha a evolução que a linguagem materializa, tanto no campo social, como cultural e histórico. Todavia, a metalinguística se mantém com as mesmas abordagens, mesmo que os textos concretizam novas formas de materialidade como a multimodal, a abordagem da metalinguística continua voltada para os mesmos tipos de análises estruturais que retomam a memorização de termos e classificações.

Costa-Hübes (2017), conforme proposto por Franchi (1987) e Geraldi (1991), indica que as atividades metalinguísticas sejam realizadas após as epilinguísticas, sendo que a PAL contempla as duas propostas de atividades, com o propósito de que “análise da língua seja desenvolvida para que o sujeito amplie suas capacidades linguístico-discursivas na produção de enunciados que atendam a diferentes situações de interação” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 273).

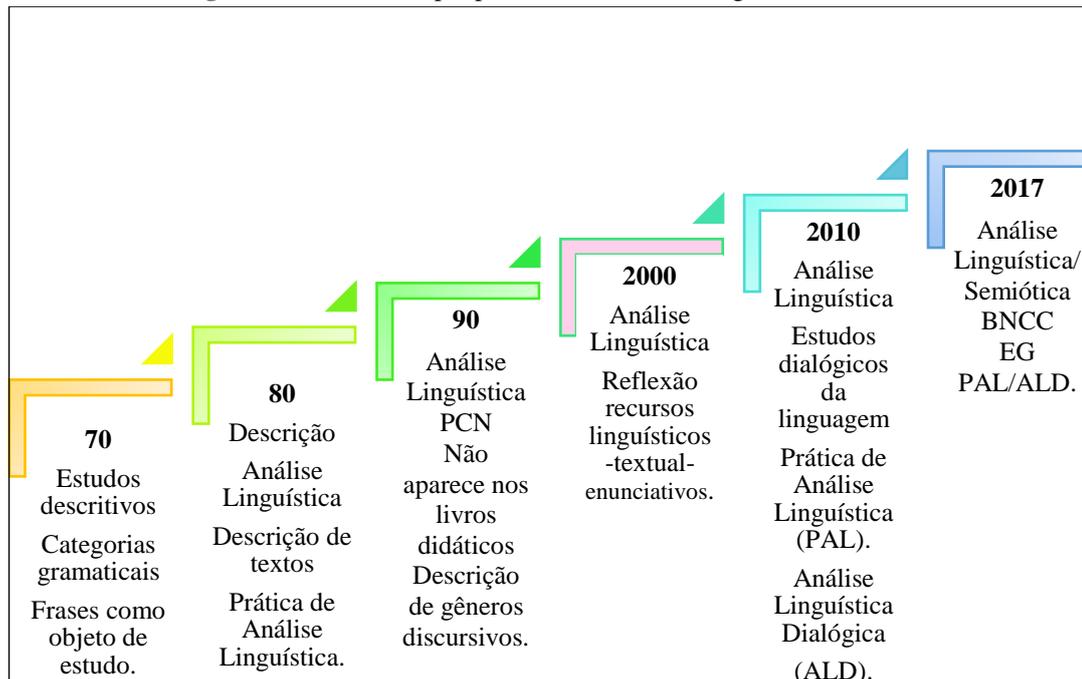
A autora ainda reitera que a PAL evidencia a reflexão da língua em todos os contextos, bem como a constituição do gênero e o estilo, sendo proposta desde a produção textual dos alunos, como em atividades de leitura e compreensão de textos. Souza *et al.* (2019, p. 285) complementam que a PAL se orienta a partir do trabalho realizado com a linguagem, no qual seja valorizada a reflexão quanto à utilização dos recursos linguísticos, evitando, por sua vez, “exercícios descontextualizados de classificação gramatical, de análise sintática de orações [...] partindo assim de situações reais de uso da língua, a fim de tornar o aluno linguística e discursivamente competente”.

Deste modo, Rodrigues e Cerutti (2011), a partir da proposta de Geraldi (1984, 1991) e Franchi (1991), esclarecem que:

o trabalho com a prática de análise linguística não é a negação do ensino e da aprendizagem da gramática, mas a mudança da concepção de gramática e de sua finalidade na escola, bem como a ampliação do escopo, que inclui, além de reflexões sobre gramática, reflexões sobre texto, discurso, heterogeneidade da linguagem, ou seja, reflexões sobre aspectos da linguagem nos/para os processos interacionais (RODRIGUES; CERUTTI, 2011, p. 143-144).

Os estudos pós-proposta de Geraldi (1984, 1991) e Franchi (1991) confirmam a necessidade de mudanças nas metodologias de ensino utilizadas quanto ao uso da Gramática Normativa e ampliam-se quanto a outras estruturas do ensino de Língua Portuguesa, como os gêneros discursivos. Ainda, é possível questionarmos: será que as reflexões em relação à linguagem, segundo o viés dialógico, são concretizadas nas aulas de Língua Portuguesa, são contempladas nos documentos oficiais que norteiam o ensino?

Para compreendermos de uma forma mais sucinta o percurso da Análise Linguística, apresentamos a linha do tempo de alguns pontos que marcaram a AL.

Figura 3. Linha do tempo, percurso da Análise Linguística no Brasil.

Fonte: Autora, com base em Bezerra e Reinaldo (2013) e Polato (2017).

Nessa linha do tempo, podemos observar algumas marcações relacionadas à Análise Linguística com uma marcação temporal na década de 1970, na qual se evidenciavam os estudos gramaticais voltados para Gramática Normativa e o objeto de estudo voltava-se às nomenclaturas e à análise de frase. Na década de 1980, as nomenclaturas *descrição* e *análise linguística* dividem os mesmos espaços de estudos na academia, sendo inseridos com Geraldini (1984) como Práticas de Análise Linguística. Em 1990, a terminologia “Práticas de Análise Linguística” compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais, No entanto, a expressão “análise linguística” ainda não é utilizada na elaboração dos livros didáticos, persistindo ainda as descrições linguísticas. Porém, com práticas voltadas para análise de gêneros textuais/discursivos.

A partir de 2000, a expressão Análise Linguística compõe materiais de formação, manuais de professores, voltada para a reflexão dos recursos linguísticos-textuais-enunciativos. Em meados de 2010, avançam as pesquisas publicadas relacionadas aos estudos dialógicos da linguagem, com especificidades para análise linguística dialógica, na qual iremos nos ancorar para realizar as análises dos documentos propostos a partir da BNCC (2017), na qual a expressão análise linguística está vinculada à Semiótica.

Conforme Polato (2017), na primeira década de 2000, a AL recebe influências de diversas correntes e foi difundida pelos linguistas aplicados brasileiros. Há uma ampliação do conceito de AL, em decorrência do avanço do trabalho com os gêneros discursivos que, nesse

período, recebem *status* de objeto de ensino. No entanto, ainda são as características cognitivas que prevalecem na AL, sem um aprofundamento do estudo socio-dialógico, as análises dos elementos linguísticos, voltam-se para os gêneros discursivos, sem uma visão social do discurso.

Quanto à segunda década de 2000, Polato (2017) esclarece que ocorrem mudanças em relação ao objeto da AL, com efetividade de pesquisas aplicadas, mas sem alterações no conceito, diferenciando-se dos eventos que buscavam ampliar metodologias e a própria expansão dos conceitos vigentes na primeira década. A autora evidencia, nessa segunda década, perspectivas diferenciadas de práticas de AL “tornam-se mais presentes também os trabalhos que partem da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem, com discussões especificamente ancoradas nas proposições do Círculo de Bakhtin” (POLATO, 2017, p. 164).

Os trabalhos de Ritter (2012) e Ohuschi (2013) compõem o início de uma tendência dialógica na AL com trabalhos ligados à formação continuada de professores. Ritter (2012), a partir do trabalho “Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: Proposta de elaboração didática”, categorizou avanços na apropriação dos conceitos dialógicos. Ohuschi (2013), com a “Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem”, apresenta um enfoque na análise das relações dialógicas entre vozes anteriores e posteriores. Essas propostas iniciais apontam caminhos didáticos e dialógicos para que a Análise Linguística de Perspectiva Dialógica se constitua nos ambientes escolares.

Polato (2017, p. 191) sintetiza as principais ocorrências com a AL, na primeira e segunda décadas de 2000, buscando a trajetória da perspectiva Dialógica da Linguagem como “a compreensão do discurso e não do gênero, em si”. A partir das sínteses organizadas pela autora, apresentamos o Quadro 8.

Quadro 8. A primeira e segunda décadas de 2000 da Análise Linguística.

| Primeira década de 2000 | Segunda década de 2000 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Presença de vozes do Dialogismo, da Linguística Textual, do Funcionalismo e da Sociolinguística. | É forte a divulgação ampliada de conceitos do Círculo de Bakhtin, de modo que as práticas de AL mostram incorporar essa compreensão teórica. |
| Primeiros passos da perspectiva dialógica de trabalho com a Análise Linguística. | Mudança metodológica, que conduz a interpretações e possibilidades diferenciadas de práticas de Análise Linguística sob uma abordagem valorativa. |
| Conceitos de AL são replicados e ampliados relacionados a alguma perspectiva de trabalho com gêneros. | Os conceitos de AL mais replicados são os que recuperam a voz dialógica de Geraldi (1984, 1991). |
| Heterogeneidade significativa de abordagem de objetos linguísticos, discursivos e enunciativos à luz da perspectiva dos gêneros do discurso. | As atividades epilinguísticas e metalinguísticas são reinterpretadas à luz das contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin. |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pesquisas em AL apresentam compreensões reduzidas da Teoria do Círculo de Bakhtin, principalmente a de natureza dialógica. | Análise do tratamento dado à AL nos livros didáticos e nos materiais utilizados por professores e dificuldades dos professores em se apropriar das recomendações da AL. |
| A perspectiva dialógica de trabalho com gêneros ainda tem influência menor que outras nas pesquisas em AL. | Aprofundamento de uma perspectiva dialógica Análise Linguística, a partir de uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. |

Fonte: Autora, a partir das sínteses e dos Quadros comparativos da AL, de Polato (2017).

Nesse Quadro, observamos toda a evolução que a Análise Linguística percorreu no período da primeira e segunda década de 2000 e como a Análise Linguística de Perspectiva Dialógica começa a se estruturar. Esses processos de evolução demonstram os trabalhos realizados pela Linguística Aplicada na realização das pesquisas que evidenciam a prática da Análise Linguística. Essas pesquisas servem de escopo para que professores assimilem os trabalhos com a Análise Linguística e novos materiais didáticos possam ser elaborados e, portanto, ocorra um avanço na *práxis*, desmembrando-se do estudo apenas cognitivo da estrutura do gênero, tão destacado na primeira década de 2000.

A partir dessas análises, Polato (2017) afirma que as pesquisas realizadas na segunda década são de suma importância porque ampliam a compreensão dos estudos bakhtinianos, principalmente, em relação à autoria dos discursos efetivados nos gêneros, empreendendo os “domínios cognitivos e éticos que não podem ser separados no processo de ensino e aprendizagem ensino, seja nas práticas de leitura/escuta ou de escrita/oralidade, pois o domínio cognitivo se relaciona a tudo o que diz respeito à orientação interna do enunciado” (POLATO, 2017, p. 177).

Em suma, Polato (2017, p. 154) postula que, para que a análise linguística avance quanto ao estatuto dialógico da linguagem, é necessário que primeiro progridam as abordagens relacionadas aos “aspectos valorativos da constituição do discurso”, porque quanto mais for oportunizado aos estudantes para que assimilem os termos valorativos, maior será a expansão “dos níveis de consciência social dos cidadãos – sujeitos alunos”. Em virtude disso,

se o aluno puder compreender o complexo dialógico que se efetiva no estilo social próprio do outro e em seu próprio estilo social, ele saberá que pode falar de si em diálogo com outro, o que é imprescindível às mudanças sociais. Mas isso não vai se efetivar se ele não puder compreender as camadas sociais do dialogismo por meio do material verbal. O modo pragmático de isso se efetivar no ensino de língua é a partir da prática de Análise Linguística no diálogo com o processo de produção textual oral ou escrita, ou com o processo de leitura, ou com a produção silenciosa de respostas na escuta. A prática dialógica de AL é um meio de a perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem investir fortemente na formação do pensamento reflexivo e crítico, especialmente a partir de atividades epilinguísticas (POLATO, 2017, p. 146- 147).

A Análise Linguística de estatuto dialógico é o resultado das concepções disseminadas pelo Círculo de Bakhtin; para que ocorra uma efetividade na compreensão dialógica do discurso, é necessário que essa análise linguística parta também de uma perspectiva dialógica e não somente cognitiva. Há um imbricamento em todo o processo, de uma visão ampla na organização das atividades direcionadas para os estudantes, demonstrando, assim, recuperar o foco da AL em promover o diálogo tanto com a leitura, como com a produção de textos e a oralidade, mas um diálogo valorado dos recursos linguísticos e extralinguísticos.

Tendo isso em vista, o tratamento com o gênero discursivo apresenta um viés diferenciado, desvincula-se da organização interna e cognitiva do gênero para uma análise respaldada que se perpetua no funcionamento da arquitetura social, na qual o gênero se concretiza. Retomamos, então, a importância de o professor apresentar as esferas e os campos de comunicação para que o aluno possa conhecer e valorizar o seu próprio estilo e o estilo social ao qual pertence. Portanto, “prevalecem as investidas interessadas em observar as ações de um locutor consciente, o papel do interlocutor representado, a forma como o tema é arrolado e especificamente exaurido a partir do grande diálogo social – o discurso” (POLATO, 2017, p. 154). No entanto, a autora acrescenta que, mesmo na segunda década de 2000, a Análise Linguística ainda está voltada para o ensino normativo, mesmo com todo o empenho teórico desenvolvido pela Linguística Aplicada.

Polato (2017) esclarece que, em relação aos gêneros, a Análise Linguística de Estatuto Dialógico “é centrífuga e centrípeta. Não está fechada na orientação interna do gênero. Ela empurra você para fora dele, para os valores, para as relações sociais representadas no texto de X gênero, mas o traz de volta para saber como esses valores e relações funcionam ali dentro” (POLATO, 2017, p. 160-161).

É uma busca de olhar diferente para as especificidades de análise e compreensão dos gêneros discursivos, buscando fugir do que ocorreu com a gramática normativa, voltada para a especificação de termos e classificação. A ALD busca a valoração de todos os elementos envolvidos na Análise Linguística, cujas práticas de AL ressaltam o “viés valorativo, seja no que diz respeito à abordagem de aspectos linguístico-enunciativos ou discursivos, seja no que diz respeito às próprias questões que envolvem o gênero em si, sua forma composicional, seu conteúdo temático e sua construção composicional” (POLATO, 2017, p. 176).

No processo de identificação dos elementos valorativos que compõem a ALD sobressaem o estilo e a entonação. Polato e Menegassi (2017, p. 27) elencam que o estilo é demarcado pela proximidade entre autor e tema e nas escolhas linguísticas que ele apreende no contato com os diversos discursos dos quais participa, sendo que “toda e qualquer escolha

linguística advém do plano enunciativo, único, irrepetível e sócio-historicamente situado”. Segundo os autores, o juízo de valor presente entre os falantes estabelece a forma e a entonação do discurso, evidenciados nas expressões sintáticas que surgem no contexto da vida e anunciam a entonação possível. Essa percepção também é expressa por Polato, Belotti e Menegassi (2020, p. 198) ao proporem que “a entoação congaza apreciações que fazem dela o elo fino para compartilhamento de juízos de valor sobre o tema pelos interlocutores em determinado tempo e espaço”.

Polato (2017) expõe que a valoração dos elementos linguísticos, consiste na análise das relações cronotópicas existentes nos textos. Quando o aluno consegue interpretar os “valores sociais dos advérbios de tempo ou lugar, bem como a importância dos adjuntos adverbiais de tempo”, ele tem a oportunidade de:

constituir-se como sujeito social, crítico e habilidoso para ser, estar e agir nas situações cronotópicas inerentes às interlocuções das quais participa. Aquele que não se reconhece participante do espaço não pode produzir discursos próprios, ou seja, projetar-se discursivamente neste espaço-tempo (POLATO, 2017, p. 179).

Em colaboração a esses pressupostos, a autora propõe atividades epilinguísticas que avancem quanto à valoração social dos elementos linguísticos presentes nos textos, para que a partir delas, o estudante possa constituir-se como sujeito que se apropria de forma crítica daquilo que lê, operando de forma efetiva em relação à linguagem, salientando, desse modo, que a ALD é “uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso[...]” (POLATO, 2017, p. 197).

Este lugar reitera que a ALD tem como princípio os pressupostos evidenciados pelo Círculo de Bakhtin e difundidos por Geraldi (1984; 1991). Com base em Ohuschi (2019), apresentamos o eixo da ALD, a partir de Polato (2017), retomando o Quadro de Mendonça (2006) e ampliando-o, a fim de demarcar as características voltadas ao Ensino de Gramática e a Prática de Análise Linguística. A inserção da coluna Análise Linguística Dialógica (ALD) é proposta, apenas como suporte didático no plano teórico-metodológico, para sinalizar a apropriação, o aprofundamento e a ampliação dos elementos axiológicos nas proposições de AL de perspectiva dialógica. As especificidades do EG e das perspectivas PAL e ALD.

Quadro 9. As especificidades do EG e das perspectivas PAL e ALD.

| Ensino de Gramática (EG) | Prática de Análise Linguística (PAL) | Análise Linguística Dialógica (ALD) |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|
|-------------------------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes. | Concepção de língua(gem) como ação <i>dialógica/ideológica</i> . |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção de textos. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos. | PAL no <i>diálogo</i> com o processo de produção textual oral ou escrita ou com o processo de leitura, ou com a produção silenciosa de respostas na escuta (p. 146). |
| Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras). | Orientação metodológica <i>sociológica</i> para a abordagem do discurso vivo, menos prescritiva em todo o sentido (p. 03-04). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. | Desenvolvimento de práticas epilinguísticas e metalinguísticas <i>sob orientação dialógica</i> (p. 08). |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. | Envolve a compreensão <i>valorativa</i> da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de análise linguística que interessem à compreensão do <i>discurso socialmente vivo</i> (p. 200). |
| Centralidade da norma-padrão. | Centralidade dos efeitos de sentido. | Está centralizada no plano axiológico, que envolve valorações e entonação. |
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. | Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla, justamente, a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. | Gêneros Discursivos sob a <i>perspectiva dialógica</i> , de modo que as análises se voltem a todos os aspectos que dizem respeito a sua realização <i>ética e estético-valorativa</i> e não apenas cognitiva (p. 202). |
| Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. | Unidade privilegiada: o texto. | Unidade privilegiada: o enunciado <i>vivo, concreto</i> . |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. | Atividades que requererem a <i>participação ativa do aluno nas práticas epilinguísticas</i> e metalinguísticas inerentes às práticas de linguagem propostas à vivência em sala de aula (p. 08). |

Fonte: Organização da autora, a partir de Mendonça (2006, p. 207), Polato (2017, p. 32, 146, 200, 202), Polato e Menegassi (2019b, p. 3, 4, 8) e Ohuschi (2019, p. 32).

O Quadro 9 - organizado a partir de Mendonça (2006) - apresenta a diferença entre o Ensino de Gramática e a Prática de Análise Linguística. Às definições de Mendonça (2006) acrescentou-se a coluna que contempla a ALD, não como pontos que se diferenciam, mas que marcam a apropriação da perspectiva Dialógica da Linguagem. Polato e Menegassi (2019a, p. 3742) evidenciam que “AL nasce oscilando entre as perspectivas cognitivista e dialógica (GERALDI, 2006 [1984]) e pende a uma perspectiva mais dialógica (GERALDI, 2013

[1991])”. Assim, buscamos também nesse Quadro apresentar as marcas evolutivas da AL em perspectiva dialógica, as quais se estabelecem no decorrer dos processos históricos e sociais do ensino de Língua Portuguesa, sendo ou não assimilados pelos documentos oficiais que regem esse ensino no Brasil.

A PAL e a ALD recebem outras denominações como: *Práticas de Análise Linguística de Perspectiva Dialógica* (POLATO; MENEGASSI, 2020), *Análise Linguística em Perspectiva Dialógica* (OHUSCHI; MENEGASSI, 2020), *PAL de Base Dialógica* (ACOSTA-PEREIRA, SANTOS-CLERISI, 2020). Contudo, acionam e significam as mesmas proposições, ancoradas em Bakhtin (2011[1979]), Volóchinov (2018 [1929]; 2019[1926]), Galdi (1984; 1991), Franchi (1987), os quais promovem avanços no ensino de Língua Portuguesa quanto ao desprendimento de um ensino puramente normativo, classificatório, fomentando, por conseguinte, a memorização e o não uso efetivo da linguagem.

Polato e Menegassi (2019b) organizam dez tópicos com os princípios fundamentais da ALD:

1. A Análise Linguística de estatuto dialógico mira a compreensão e a produção valorada do discurso e a transformação de relações sociais.
2. Ensina a responder ativamente e, em decorrência, seus objetivos são pragmático-pedagógicos e sociais.
3. Expande consciências por meio de diálogo mediado pela epilinguagem entre a consciência do sujeito aluno e as manifestadas no texto-enunciado na forma de axiologias sociais convocadas.
4. Dá ênfase à abordagem do estilo pluridiscursivo do ponto de vista da representação autoral, conformada ao gênero e à gramática como condição possível a essa realização.
5. Ensina os alunos a compartilharem efeitos valorativos em todos os possíveis níveis de análise linguística, seja fonético, fonológico, morfológico ou sintático, a partir da relação estilo-gramática.
6. Preconiza que as palavras representam índices de valor social circunscritos à enunciação concreta, tanto quanto as estruturas sintáticas mobilizadas representam blocos de juízo de valor e entoacionais, socialmente compartilhados.
7. Objetiva formar autores-criadores com estilo próprio de linguagem.
8. Insere-se, produtivamente, em processos completos elaborados, que envolvam a participação autoral do professor nas práticas de elaboração didática.
9. Integra práticas epilinguísticas e metalinguísticas sob a orientação dialógico-metodológica disposta.
10. Interessa-se, nas elaborações didáticas e aplicações, primordialmente, pela forma como as temáticas sociais são exauridas ou tratadas em enunciados específicos, para compartilhamento de um posicionamento discursivo que diz de modos de conceber a vida (POLATO; MENEGASSI, 2019b, p. 10).

Os autores sintetizam as principais características do estatuto dialógico da Análise Linguística (ALD), propondo a abordagem dialógica de análise linguística em diversas etapas que abrangem, desde o estudo e organização de materiais que antecedem as aulas até as atividades práticas realizadas pelos estudantes. Esses não são meros espectadores, mas coautores da própria aprendizagem. Os enunciados que produzem se materializam nas salas de

aulas e são também objetos de estudos. E é a partir de análises linguísticas dialógicas que o estudante poderá compreender as relações dialógicas que impregnam todas as ações do ser humano e que tais ações coexistem com a linguagem. Dessa maneira, a Análise Linguística na Perspectiva Dialógica, estabelece oportunidades ao estudante de se conceber como sujeito social, responsivo, crítico e atuante.

Quando se menciona a concretude da ALD em sala de aula, reportamo-nos aos trabalhos teórico-metodológicos (OHUSCHI, 2019; POLATO, 2017; POLATO; MENEGASSI, 2018, 2019, 2020 e 2021) e didático-pedagógicos (OHUSCHI, FUZA, STRIQUER, 2020; POLATO, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020; POLATO; MENEGASSI, 2018; FUZA, RITTER, 2021) em ALD, que possam servir de norte para os professores experienciarem a ALD na prática com as turmas que lecionam. No interior do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM-UFT/CNPq), do qual sou membro, pesquisadores têm se dedicado ao desenvolvimento desses estudos, conforme Quadro 10.

Quadro 10. Estudos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos em Análise Linguística Dialógica.

| Trabalho | Autor(es) | Ano | Proposta dos trabalhos |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico. | POLATO | 2017 | 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 (p. 10). |
| Refratar e refletir: relações sociais e língua em Práticas de Análise Linguística. | POLATO; MENEGASSI | 2017 | A proposta de Análise Linguística de estatuto dialógico pode ser definida como uma perspectiva pedagógica de abordagem valorativa em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso, e portanto, as relações representadas nos textos, a partir de uma abordagem valorativa da língua, para corroborar a compreensão ou a produção valorada do discurso, ao passo concomitante que busca formar sujeitos-alunos responsivos ativos, agentes sociais críticos e reflexivos capazes de se posicionar (p. 15). |
| O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a Análise Linguística. | | 2017 | A análise compreende o estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais, cujas escolhas vocabulares e sintáticas da autoria estão orientadas às ligações objetivas e semânticas de caráter cognitivo e ético, refletindo o compartilhamento de axiologias sociais sustentadoras da constituição textual/discursiva (p. 123). |
| O conto em prática de Análise Linguística Dialógica no Ensino Médio. | | 2018 | Proposta de Análise Linguística de Estatuto Dialógico, com foco de aplicação no Ensino Médio. Apresentando encaminhamentos teórico-metodológicos à efetivação de práticas |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | epilinguísticas e metalinguísticas no trabalho com o gênero discursivo <i>Conto Literário</i> , tomado como lugar privilegiado de trabalho autoral posicionado, com direção certa a rupturas (p. 44-45). |
| O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. | | 2019 | Sob perspectiva dialógica, a AL apresenta: a) objetivos pragmáticos, ao revestir os fenômenos linguísticos manifestados em textos mobilizados em gêneros de uma interpretação axiológica, a partir da relação estilo-gramática; b) objetivos sociais, ao servir à expansão dos níveis de consciência socioideológica de sujeitos em situação de ensino e aprendizagem (p. 2). |
| A epistemologia Dialógica da Análise Linguística. | | 2019 | A explicitação da epistemologia dialógica refrata e reflete luz a compreender como, atualmente, a Prática de Análise Linguística tem se constituído sob desenvolvimentos teóricos e analíticos heterogêneos, ora em ligação a práticas de leitura ou escuta, ora em ligação a práticas de produção textual oral ou escrita, em abordagens enunciativas e discursivas, majoritariamente sob perspectivas diversas de trabalho com os gêneros discursivos (p. 3743). |
| Proposta de atividade de Análise Linguística nos cadernos “Poetas da Escola” e “Se bem me lembro da Olimpíada de Língua Portuguesa”. | OHUSCHI | 2019 | Propõe atividades de ALD, no interior da sequência didática do gênero memória literárias, da OLP, com intuito de contribuir tanto para a construção de sentidos e de valor dos textos-enunciados contemplados nas atividades de leitura presentes no material, quanto à produção textual escrita proposta pelo Programa (p. 2). |
| Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. | POLATO; MENEGASSI | 2020 | A discussão de conceitos dialógicos é avivada enquanto a Prática de Análise Linguística Dialógica que se efetiva é repensada em direcionamento a alunos do 6º ano do ensino fundamental, em produção dialógica de caráter reflexivo, a considerar o lócus de investigação: a formação docente inicial (p. 1059). |
| Análise Linguística em Charge: Sequência de atividades dialógicas. | POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI. | 2020 | A proposta alinha-se à perspectiva Dialógica de trabalho com a linguagem e ao viés teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso e busca incursões dos estudos dialógicos na prática do professor de Língua Portuguesa (p. 127). |
| Análise Linguística Dialógica em anúncio publicitário. | OHUSCHI; FUZA; STRIQUER. | 2020 | Apresenta proposta teórico-metodológica de Análise Linguística de Estatuto Dialógico (ADL), tendo como eixo organizador um anúncio publicitário da empresa <i>O Boticário</i> , destinada a alunos do 2º ano do Ensino Médio (p. 214). |
| Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: Caracterização teórico-metodológica. | POLATO; BELOTI; MENEGASSI | 2020 | O trabalho prospecta a caracterização teórico-metodológica das práticas epilinguísticas axiológicas, o que se apresenta como expansão das propostas de práticas epilinguísticas feitas por Franchi e Geraldi (p. 194). |
| Elaboração de atividades de Análise Linguística entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. | OHUSCHI.; PAIVA. | 2020 | Proposta de Ensino de Língua Portuguesa (LP) voltada para Análise Linguística (AL), a contemplar aspecto epilinguísticos e metalinguísticos no processo de compreensão textual (p. 119). |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O funcionamento textual-discursivo de recursos linguísticos em “A Última Crônica”, de Fernando Sabino. | GOMES; ROMUALDO. | 2020 | À luz da Linguística Aplicada, a análise do enunciado sedimenta-se na visão sócio-histórica-ideológica da linguagem, proposta pelos teóricos russos, nos estudos da Análise Dialógica do Discurso, além de outros pesquisadores que seguem a mesma vertente, e na proposta de perspectiva Dialógica para a Análise Linguística na leitura de textos (p. 605). |
| Análise Linguística em Perspectiva Dialógica: A fábula em proposta de prática no 6º ano do ensino fundamental. | MOREIRA; POLATO. | 2021 | Apresenta o desenvolvimento de uma proposta de Prática de Análise Linguística de perspectiva Dialógica a partir do trabalho com o gênero fábula, para implementação no 6º ano do Ensino Fundamental (p. 199). |
| Práticas de leitura/Análise Linguística com “Tira em quadrinhos” no ensino fundamental: Uma proposta didático-pedagógica. | FUZA; RITTER. | 2021 | Proposta didático-pedagógica de leitura/análise linguística com uma tira da personagem Armandinho, destinada a alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, a partir de discussões teórico-metodológicas sobre o trabalho interacionista e dialógico entre as práticas de linguagem (p. 455). |
| Conceitos axiológicos em recursos linguísticos-enunciativos no gênero discursivo fábula. | GOMES; OHUSCHI. | 2021 | O estudo apresenta como <i>corpus</i> as fábulas “A formiga boa” e “A formiga má”, de Monteiro Lobato. A análise está apoiada nas seleções estilístico-léxico-gramaticais da língua que mobilizam os conceitos axiológicos de “extraverbal”, “julgamento de valor” e “entonação” (p. 49). |
| Proposta teórico-metodológica de Análise Linguística em perspectiva Dialógica no trabalho com o pronome. | OHUSCHI; MENEGASSI. | 2021 | Proposta teórico-metodológica de Análise Linguística em perspectiva Dialógica voltada ao gênero discursivo memórias literárias, fundamentada nos membros do Círculo de Bakhtin, traz uma proposta direcionada ao 7º ano do Ensino Fundamental em complemento aos cadernos da OLP (p. 419). |
| Atividades epilinguísticas valorativas em Prática de Análise Linguística de perspectiva Dialógica. | POLATO; MENEGASSI. | 2021 | O trabalho indica possíveis caminhos ao desenvolvimento de atividades epilinguísticas valorativas em práticas de Análise Linguística de perspectiva Dialógica (p. 186). |
| Epistemologia Teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: Décadas de 80 e 90. | POLATO; MENEGASSI. | 2021 | Apresenta o nascimento e desenvolvimento inicial da Prática de Análise Linguística (PAL) pedagógica na Linguística Aplicada do Brasil (LA) nas décadas de 80 e 90 do século XX, a considerar suas orientações teórico-metodológicas basilares, as diferentes vozes que lhe são constitutivas e as relações dialógicas que se estabelecem entre si (p. 21). |

Fonte: Autora, 2021.

O Quadro 10 apresenta um panorama dos estudos realizados em Análise Linguística de perspectiva Dialógica, evidenciando pesquisas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, as quais demonstram como a ALD pode ser desenvolvida no ensino de Língua Portuguesa. Nesse intuito de ampliarmos que esse tipo de análise avance como prática concreta de AL, salientamos as diversas possibilidades já pesquisadas e que servem de apoio aos professores para a vivência da ALD nas aulas de LP.

Dentre as pesquisas vislumbradas, destacamos três trabalhos didático-pedagógicos para exemplificarmos sequências didáticas utilizadas na implementação da ALD. Cada sequência demonstra os tópicos que demarcam as análises, a partir de gêneros discursivos diferentes, expressando a diversidade de estudos que podem ser realizados com essa prática dialógica, de acordo Quadro 11.

Quadro 11. Trabalhos didático-pedagógicos com sequência de atividades em ALD.

| Trabalhos | Autores e Ano | Sequência de atividades de ALD |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O conto em Análise Linguística Dialógica no ensino médio. | Polato e Menegassi (2018). | -Constituição dialógica do tema pela interação na sala de aula; -Posicionamento social defendido sobre o tema por meio do gênero; -Atividades epilinguísticas e metalinguísticas de compreensão expansiva; -Sistematização de juízos de valor/ideia ou vozes sociais representativas do discurso machista; -Sequência 1:epilinguísticas e metalinguagem de compreensão expansiva; -Situação sócio-histórica e ideológica mais ampla de interação – a história – a englobar o contexto de produção original do texto/enunciado. |
| 2. Análise Linguística Dialógica em anúncio publicitário. | Ohuschi, Fuza, Striquer (2020). | -As relações socio-histórico-ideológicas; -As relações sociais-contexto de produção; -As relações históricas; -As relações ideológicas; -O trabalho de ALD com verbo. |
| 3. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. | Polato, Ohuschi e Menegassi (2020). | -A enunciação nova em sala de aula e as relações dialógicas; -Situação imediata de produção original do enunciado; -Constituição dialógica do gênero; -Atividade epilinguística na leitura: compreensão responsiva dos discursos da charge; -Sobre os sentidos mobilizados nos discursos da charge; -Relações ideológicas em valoração; -Atividades metalinguísticas: o dito e a compreensão expansiva por atividades epilinguísticas: nível morfológico, nível sintático; -Expansão e avaliação pela produção textual. |

Fonte: Autora, 2021.

Os estudos apresentam, de forma clara e precisa, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas em perspectiva dialógica. Os autores utilizam uma sequência metodológica explicativa que orienta como organizar atividades de ALD, também oferecem suporte teórico para que os professores compreendam o significado das nomenclaturas empregadas. Esses trabalhos didático-pedagógicos em ALD visam colaborar para que o estudante organize e amplie o conhecimento que adquire a cada atividade da qual participa e, com efeito, possa tomar “consciência do lugar social que ocupa, para falar com quem pode estar do lado de cá ou de lá” (POLATO; MENEGASSI, 2019b, p. 9). Polato (2017) enfatiza que:

Análise Linguística de estatuto dialógico visa que os sujeitos-alunos participantes da organização social alcancem a compreensão da configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação, em uma abordagem especialmente interessada no evento de interlocução demarcada, lugar onde o uso da língua ultrapassa domínios cognitivos, por estar circunscrito à especificidade das relações sociais constituídas, nas quais se funda a enunciação (POLATO, 2017, p. 198).

Sob essa ótica, assinalamos que a Análise Linguística de Perspectiva Dialógica conjuga atividades com a leitura e a produção de textos orais e escritos, que contribuem para a formação do sujeito estudante coprodutor de sua história, instigando-o a transformar de forma dialógica os contextos sociais dos quais participa. Ohuschi (2019, p. 107 e 108) complementa que “ao compreender a configuração axiológica dessas relações, separadas didaticamente na proposta, o aluno amplia sua consciência socioideológica e produz respostas ativas”. A autora propõe que isso ocorra a partir de situações vivenciadas na leitura dos textos, destacando as relações sociais presentes nos enredos que englobam vivências familiares, solidariedade, bem como, oportunizando momentos para conhecer especificidades do contexto de produção, dos locutores e interlocutores, colaborando desse modo para que se amplie a consciência socioideológica desses estudantes. Nesse propósito, verificamos a junção da teoria com a prática de forma dialógica colaborando para a compreensão e a aplicação dessas atividades em sala de aula, bem como, os trabalhos evidenciados demonstram, de forma sistematizada, os procedimentos orientadores quanto à ALD em sala de aula. No entanto, não podem ser considerados receituários da ALD, não estão prontos e acabados, pois podem ser complementados, ressignificados e adequados à realidade de cada prática social.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados, abordaremos na seção seguinte, como a Análise Linguística é concebida nos documentos nacionais que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Esse levantamento nos documentos oficiais nacionais aponta para quais reverberações esses documentos direcionam a organização dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte.

3 ANÁLISE LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS NACIONAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, apresentamos como a Análise Linguística é proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997; 1998) e influenciaram na construção dos alicerces da AL na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, evidencia novas proposições de Análise Linguística vinculadas à Semiótica.

3.1. Como a Análise Linguística é concebida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Na década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa fazia parte do foco de pesquisas que evidenciavam um baixo índice na aprendizagem dos estudantes. Assim, algumas leis foram organizadas para amenizar a crise que se instaurava na educação brasileira, a citar o alto índice de analfabetismo (BRASIL, 1997). Dentre essas leis, é importante destacar o art. 210 da Constituição Federal de 1988, o qual prevê que sejam fixados os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação que fosse básica e comum.

Nessa perspectiva, em 1996, institui-se a Lei n.º 9.394, de 20/12/1996 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que define em seu artigo 26 uma base nacional comum, a qual deveria ser complementada em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 1996). Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram criados e implantados com o objetivo de “construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental, a qual pudesse ser discutida e traduzida em propostas regionais ou locais nos diferentes estados e municípios brasileiros” (BRASIL, 1998, p. 9). Desse modo, os PCNs de Língua Portuguesa servem como referência para que garantir a todos os estudantes “o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (BRASIL, 1997, p. 15).

Em virtude disso, os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998) são propostos após essas discussões sobre o ensino, realizadas desde a década de 1980 até meados de 1990, com o intuito de melhorar a “qualidade da educação”. Nesse período, a educação apresentava altos índices de repetência, dificuldades em alfabetizar, estudantes que não conseguiam demonstrar o uso eficaz da linguagem e chegavam ao ensino superior sem competência para interpretar textos e organizar as ideias em uma produção escrita. Os PCNs citam o ensino da gramática descontextualizado, voltado para a memorização de nomenclaturas, como um dos

fatores que ocasionaram tais efeitos no ensino de LP, pois, mesmo que tais abordagens já não fizessem parte dos guias curriculares, essas atividades ainda perduravam nas salas de aula (BRASIL, 1997).

Tendo em vista que os PCNs sintetizavam as discussões propostas e colaboravam para a “democratização das oportunidades educacionais”, os PCNs de LP são organizados em torno de “dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua”. Tais eixos partem do “pressuposto [de] que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos” (BRASIL, 1997, p. 35). Nesse propósito, percebemos mudanças nas perspectivas educacionais, nas quais as práticas sociais começam a ser evidenciadas, valorizadas pelos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, voltando-se, assim, para o fortalecimento de um vínculo entre aquilo que o estudante vivenciava na vida, interlaçados com os conhecimentos que adquiriria em sala de aula.

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 30), “quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística”, a demonstrar que o ensino de AL não estaria restrito apenas ao ensino gramatical, abordado nas décadas anteriores, e sim às novas propostas vinculadas à reflexão da linguagem que o estudante utilizava. Essas atividades são classificadas nos PCNs como epilinguísticas e metalinguísticas, assim como propõe Geraldi (1984; 1991). Por esse ângulo, os PCNs (BRASIL, 1997) orientam que:

se o objetivo principal do trabalho de *análise e reflexão* sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se *na atividade epilinguística*, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para *tomar consciência e aprimorar* o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma *análise de natureza metalinguística*. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser *a reflexão* compartilhada sobre *textos reais* (BRASIL, 1997, p. 31, grifos nossos).

As proposições dos PCNs vinculam, também, que se alterem as formas de organizar as atividades propostas em sala e, assim, ocorram as análises e reflexões pretendidas. Se as formas de ensinar não modificarem as conjecturas do ensino normativo, anteriormente aplicado, dificilmente o estudante avança, de forma consciente, em suas produções. Essas mudanças não podem ser realizadas de forma aleatória, mas partindo da reflexão do uso, para mais tarde aproximar-se das regras e nomenclaturas. Dessarte, essas atividades epilinguística e metalinguística, propostas pelos PCNs compõem o eixo de análise e reflexão sobre a língua, corroborando para que os estudantes participem de atividades voltadas para a reflexão da língua, promovendo estudos apoiados no diálogo, e desenvolvidos em situações concretas de interação,

partindo das produções textuais dos estudantes. Demonstram também como e em que ordem essas atividades podem ser utilizadas.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 47) explicam que a AL não seria “uma invenção da escola”, mas uma situação que ocorre no cotidiano do uso da língua. Assim, as orientações no documento, quanto à análise linguística, permeiam desde a exploração das regularidades nos usos reais da língua nas práticas de leitura, oralidade e escrita, até exemplos claros de como exercitar essas atividades no seu uso efetivo em textos de diversos autores, desmistificando, dessa forma, o trabalho que resulta primeiro em definir os termos para depois analisá-los.

Nesse propósito, os PCNs (BRASIL, 1997) denominam as atividades de análise linguística como aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão. Essas 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 (BRASIL, 1997, p. 53).

Os PCNs (BRASIL, 1997; 1998) apontam para novos direcionamentos do ensino de LP, demonstrando que a análise linguística pressupõe reflexões sobre os fenômenos da linguagem, bem como refletir sobre ela própria. Com isso, esses documentos são “elaborados à luz dos estudos linguísticos em oposição ao paradigma puramente gramatical. Assim, o ensino de gramática tradicional é questionado e é proposta sua substituição” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 15).

Nos PCNs (BRASIL, 1998) de 5^a a 8^a série, a conceituação dada à terminologia “análise linguística” é ampliada e bem mais detalhada, extrapola a seleção de recursos linguísticos, com acréscimo de condições de produção, restrições de gênero, de suporte e análise crítica. A produção do estudante continua como foco, com ênfase também para a escuta e oralidade, construídos nas “múltiplas práticas discursivas” (BRASIL, 1998, p. 40).

Destaca-se ainda nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 78-79) que a “prática de análise linguística não é uma nova denominação para ensino de gramática”, pois quando o texto é o objeto, existem outras dimensões além da gramatical a serem observadas, como a pragmática e a semântica. Além disso, apresenta-se a expressão “refação de textos na análise linguística” a qual aprimora a reescrita dos textos dos alunos e demonstra um direcionamento mais específico ao trabalho do professor.

A partir das análises realizadas, é importante enfatizar que os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), elaborados para nortear o ensino de LP, promovem o uso reflexivo da linguagem, embasam e repercutem a Prática de Análise Linguística (PAL), bem como sugerem a Análise Linguística Dialógica, visto que evidenciam o uso e reflexão da linguagem em práticas sociais concretas. Na próxima seção, apresentaremos como os PCNs (1997; 1998) de LP repercutiram na organização do componente de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular.

3.2 O Componente Curricular de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O componente curricular de Língua Portuguesa (LP) está proposto na BNCC, contemplado na área de conhecimento de linguagem, disposto de duas formas: a primeira, texto introdutório - apresentando os pressupostos teóricos, as competências da área e as específicas do componente curricular. A competência na BNCC contempla a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) - atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). No texto introdutório são evidenciados os conceitos teóricos e a organização de todo o componente; na segunda parte, estão os Quadros organizadores curriculares que elencam as habilidades do 1º ao 5º ano e as do 6º ao 9º ano.

As proposições de LP na BNCC, reverberam os pressupostos teóricos de documentos oficiais anteriores, como dos PCN (BRASIL, 1997; 1998), assumindo a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e a centralidade do texto, como unidade de trabalho na definição dos objetos de conhecimento, que conjugam “conteúdos, conceitos e processos –, os quais, por sua vez, são organizados em unidades temáticas [...] e as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2017, p. 28-29). Um dos pontos que amplia o alcance da BNCC, dos documentos curriculares que a antecederam, são as habilidades e os objetos de conhecimento previstos para cada ano de ensino, distribuídos por campos de atuação. Sendo que

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade – ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a

contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos (BRASIL, 2017, p. 31).

No infográfico, *Compreendendo a progressão das habilidades na BNCC*, está descrito que as habilidades da BNCC “progridem ao longo do documento, passando de ações mais simples para outras mais complexas” (SOMOSPAR, 2018, p. 3). Esse material destaca que compreender a progressão das habilidades, colabora para que se organize uma educação de “forma mais vertical, considerando a evolução dos alunos a cada ano”. Isto é “a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender” (BRASIL, 2017, p. 59).

Serra (2004) define a articulação vertical como relações existentes entre os anos de ensino, conhecimentos adquiridos nos anos anteriores que complementam os do ano vigente e apresentam sequência nos anos seguintes, em um mesmo componente curricular. Já, a articulação horizontal são relações entre os conhecimentos, no mesmo ano de ensino. Nessa perspectiva, a articulação vertical da BNCC incentiva os educadores a dialogarem sobre os anos anteriores, verificando de qual ponto devem dar continuidade ao currículo proposto, colaborando, também para a organização de um planejamento vertical, que favoreça a passagem mais apazível dos alunos de um ano para outro (SOMOSPAR, 2018). Para tanto, compreendemos a necessidade do entendimento sobre a composição, organização e distribuição das habilidades a cada ano de ensino.

Essas habilidades, acompanhadas dos objetos de conhecimento estão vinculadas às práticas de linguagens, aos usos sociais que são apresentados individualmente com suas especificidades: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2017, p. 69), advindas dos eixos estruturantes, correspondem aos dos PCNs (1997; 1998), atualizados com as práticas de linguagem contemporâneas, das culturas digitais, compostas dos multiletramentos e das multissemioses. Cada um desses eixos apresenta suas dimensões em quadros, com objetivos e objetos de conhecimentos específicos, a revelar o que propõem os PCNs quanto ao uso concreto da linguagem.

Após a apresentação dos eixos, são nomeados os campos de atuação que indicam o contexto social, no qual as práticas de linguagem se materializam em gêneros discursivos orais, escritos e multimodais e estão divididos em anos iniciais e finais, como pode ser observado no Quadro 12.

Quadro 12. Divisão dos campos de atuação no Ensino Fundamental.

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

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 84).

O Campo da vida cotidiana está relacionado apenas para os primeiros anos e os outros correspondem aos demais anos de ensino. Para os primeiros anos estão assim nomeados: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo da vida pública. Nos anos finais, a diferença está no Campo de atuação na vida pública, no qual o estudante não só conhecerá os gêneros discursivos desse campo, mas como utilizá-los em situações concretas de uso.

Os Campos de atuação (CA) são os grandes organizadores de todo o componente curricular de Língua Portuguesa, tanto na seleção dos gêneros, das práticas de linguagens como na seleção dos procedimentos mais adequados. No entanto, esses campos não são estáticos, nem os seus componentes. Há uma interligação entre todos os elementos constitutivos. Assim, os gêneros discursivos podem perpassar por diversos campos, não há limites pré-determinados, os gêneros transitam e se conectam entre si. Consequentemente, “reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos” (BRASIL, 2017, p. 85).

Tanto nos PCNs (BRASIL, 1997; 1998) como na BNCC (BRASIL, 2017) também ocorre esse movimento de interrelação, de intersecção com as práticas de linguagens, orientando que tais práticas sejam efetivadas de forma conjunta e não isoladas uma da outra. Na BNCC, há uma evolução quanto ao tratamento dos eixos integralizadores, comparado ao dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), pois esses eixos estão situados e são apresentados como resultados das interações sociais, assim

a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2017, p. 84).

Na BNCC (BRASIL, 2017), ampliando as orientações dos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), a proposição dos campos de atuação marca, de forma efetiva, o encaminhamento dado ao processo do uso dos contextos significativos, nos quais os estudantes realizarão as práticas

de linguagem propostas; a partir desses contextos de uso, eles podem refletir e ressignificar a palavra alheia e construir a palavra própria, apresentarem uma contra palavra (BAKHTIN, 2011 [1952,1954/1979]). Nessa acepção, caberá aos estados brasileiros e às instituições educacionais reorganizarem e adequarem o ensino de LP, conforme as práticas sociais dos educandos, ampliando-as à medida que vivenciam as práticas de linguagens situadas nos diversos campos de atuação (BRASIL, 2017).

Diante disso, na parte introdutória da BNCC, são observadas informações que direcionam o trabalho de integração das habilidades entre si, os eixos e os campos, assim como demonstrado no Quadro 13.

Quadro 13. Orientações para organização das habilidades.

| Orientações - habilidades |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [...] o sistema de escrita alfabética de modo <i>articulado</i> ao desenvolvimento de <i>outras habilidades de leitura e de escrita</i> (p. 67). |
| [...] desenvolvimento de <i>habilidades ao uso</i> significativo da linguagem em <i>atividades de leitura, escuta e produção de textos</i> em várias mídias e semioses (p. 67). |
| <i>As habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada</i> , mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos <i>diversos campos de atividade humana</i> (p. 75). |
| Em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as <i>habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros</i> e diferentes objetos do conhecimento em questão (p. 75). |
| Se fizer mais sentido que <i>um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano</i> sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada (p. 76). |
| Mesmo em relação à <i>progressão das habilidades</i> , seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos (p. 76). |
| Durante a leitura, <i>as habilidades operam de forma articulada</i> (p. 76). |
| Grande parte <i>das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade</i> [...] (p. 76n34). |
| Assim, para fins de organização do Quadro de habilidades do componente, foi considerada a <i>prática principal (eixo)</i> , mas <i>uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa</i> (p. 82). |
| As habilidades de análise linguística/semiótica, também, a maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às <i>práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos</i> (p. 82). |
| Para cada <i>campo de atuação</i> , os <i>objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem</i> e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento (p. 86). |
| Assim, as <i>habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores</i> e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização (p. 86). |

Fonte: Autora, a partir BNCC (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Nas orientações descritas sobre práticas de linguagens, eixos, habilidades, gêneros, há a presença dos termos: “articulada”, “aproximação”, “contextualização”, esses termos marcam como esse conjunto de conceitos serão articulados no ensino de Língua Portuguesa, a partir do Quadro organizador curricular (QOC) proposto pela BNCC, contextualizados pelos Campos de atuação. Esses termos direcionam para que haja continuidade dessa intersecção no trabalho com

a linguagem, assim, caberá aos estados para que fiquem atentos aos pressupostos de interação previstos pela BNCC, marcando a continuidade das aprendizagens entre os anos de ensino.

Em contraste com as peculiaridades propostas de interação, integração, a BNCC destaca um conjunto de habilidades que não é descrito no Quadro dos campos, junto com os demais, o qual é nomeado como *Todos os Campos*. Assim, *Todos os Campos* apresenta um grupo de habilidades deslocadas da contextualização dos Campos de atuação e isso causa um estranhamento, perante o que vem proposto no texto introdutório do componente de curricular de Língua Portuguesa. Mesmo que se compreenda que essas habilidades estão vinculadas aos Campos de atuação, faltam informações que provoquem uma reorganização para que isso aconteça, nos futuros documentos que serão organizados a partir da BNCC.

Por toda a singularidade usada para descrever *Todos os Campos*, a explicação em relação a ele, poderia passar despercebida em comparação aos Campos de atuação, devido à concisão na sua exposição, sendo que integra habilidades de leitura, produção de texto, oralidade e

às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em *quadro* referente a *todos os campos* os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (BRASIL, 2017, p. 82, grifo nosso).

Como não há uma explicação mais detalhada, ao ser visualizado no Quadro organizador curricular (QOC), induz que seja um quadro que deve ser mantido separado, pois, encontra-se no QOC, sem qualquer orientação para a sua reorganização, podendo até ser confundido com um CA. No entanto, ele é um quadro que contempla as habilidades comuns a todos os Campos de Atuação, sendo elas oriundas dos eixos de análise linguística/semiótica, leitura, produção textual e oralidade, sugeridas para serem trabalhadas nesses campos e não de forma isolada. O quadro, *Todos os campos*, em questão, está disposto, em blocos distintos, primeiro no bloco do 1º ao 5º ano, conforme Quadro 14.

Quadro 14. Quadro *Todos os campos* de atuação

| LÍNGUA PORTUGUESA – 1º AO 5º ANO | | |
|-------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prática de Linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Todos os campos de atuação | | |
| Leitura/Escuta (Compartilhada e autônoma) | Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. | (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente [...]e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. |

Fonte: Autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2017, p. 94-95).

O quadro *Todos os campos* do 1º ao 5º ano é organizado com as práticas de linguagens, na qual estão os eixos estruturantes, logo após, os objetos de conhecimentos e as habilidades correspondentes. O QOC dos anos iniciais está dividido em três blocos. O primeiro engloba as habilidades que são desenvolvidas do 1º ao 5º ano, ou seja, tem progressão vertical do 1º ao 5º ano, por isso, apresenta a sigla alfanumérica 15: EF15LP01. No segundo, estão as habilidades do 1º ao 2º ano, iniciadas no primeiro ano e concluídas neste mesmo ano, de progressão horizontal, EF01LP08; outras que iniciam no primeiro ano, mas são concluídas no segundo: EF12LP05; e no final desse bloco estão as que iniciam no 2º e finalizam neste mesmo ano, EF02LP04. No terceiro bloco, estão as habilidades do 3º ao 5º ano, organizadas com a mesma ordem de sequência.

Após o quadro de habilidades dos anos iniciais, são disponibilizadas as orientações, as nomenclaturas e os conceitos direcionados aos anos finais e o QOC do 6º ao 9º ano. *Todos os campos*, do 6º ao 9º ano, está inserido nos blocos de anos individuais, já em interlocução com os Campos de atuação. No entanto, da mesma forma que não aparecem orientações para compreensão e o uso do quadro *Todos os campos*, do 1º ao 5º ano, também, não apresentam orientações nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, o QOC segue a mesma forma de apresentação dos anos iniciais, apresenta primeiro o bloco do 6º ao 9º ano, listando as habilidades dos cinco campos, que têm progressão contínua dos respectivos anos, assim descritos EF69LP01. Nenhum dos quadros organizadores das habilidades apresenta justificativa ou orientação de como o quadro foi organizado ou de como deveria ser utilizado. Não há uma explicação referente à utilização das sequências dos campos e em qual momento se utilizaria o bloco das habilidades do 1º ao 5º ou do 6º ao 9º ano de *Todos os campos*. Na seção seguinte, apresentaremos como o componente de LP concebe a Análise Linguística na BNCC.

3.2.1 Como o Componente Curricular de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular concebe a Análise Linguística

Ao especificarmos como a Análise Linguística é concebida na BNCC, retomamos a nomenclatura “eixo” que advém dos PCNs (1997; 1998), sendo que o termo *eixo*, não é disponibilizado sozinho, ele vem acompanhado de outro denominado: “integração”. Dessa maneira são *eixos de integração*, isto é, eixos que integram, assimilam e agregam todo o conhecimento previsto no ensino de Língua Portuguesa. Esses eixos concentram as práticas de

linguagens: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica “que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2017, p. 71).

É nessa mesma perspectiva que a BNCC enfatiza a análise linguística, sendo o eixo que, por princípio, comunga a integração de todos os outros eixos, desse modo:

o eixo da análise linguística/semiótica, que 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 (BRASIL, 2017, p. 80, grifo nosso).

Verificamos, desse modo, que a Análise Linguística/Semiótica, doravante AL/S, se *desenvolve transversalmente* aos outros eixos, no caso, esse eixo não acontece de forma isolada, ele necessita dos outros eixos para se manifestar. Quando é tratado de forma isolada, não temos o eixo análise *linguística/semiótica* na integralidade, e sim, uma de suas abordagens, sendo especificadas separadamente, como o ensino de termos gramaticais. Essa interdependência dos outros eixos com a análise linguística é demonstrada nas dimensões e nos objetivos de cada eixo, não estão descritos todos os objetivos a ela assimilados, mas uma exemplificação como essa congruência ocorre, conforme Quadro 15.

Quadro 15. Dimensão e objetivos que exemplificam a presença da AL/PAL, interligando os outros eixos.

| Eixo | Dimensão | Objetivo |
|----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura | Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos[...]. | Analisar a circulação dos gêneros do discurso[...]elementos sobre a construção composicional, <i>as marcas linguísticas</i> ligadas ao <i>estilo</i> e o <i>conteúdo temático</i> dos gêneros. |
| | Reconstrução da textualidade [...]. | Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os <i>elementos coesivos</i> que contribuem para a continuidade do texto e sua <i>progressão temática</i> . |
| | Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos <i>linguísticos</i> e <i>multissemióticos</i> em textos pertencentes a gêneros diversos. | Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da <i>pontuação</i> e de outras notações[...] Identificar e <i>analisar efeitos de sentido</i> decorrentes de escolhas e formatação de imagens (<i>enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste</i>) [...]. Identificar e <i>analisar efeitos de sentido</i> decorrentes de escolhas de <i>volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização</i> etc. em artefatos sonoros. |
| | Adesão às práticas de leitura. | Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos[...]apoiando-se nas <i>marcas linguísticas</i> [...]. |
| | Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos[...]. | Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais[...]as diferenças em <i>termos formais</i> , |

| | | |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Produção Textual | | <i>estilísticos e linguísticos</i> que esses contextos determinam[...]. Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e <i>estilísticos</i> dos gêneros[...] |
| | Construção da textualidade. | Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o <i>estilo</i> do gênero, <i>evitando repetições</i> e usando adequadamente <i>elementos coesivos</i> que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. Usar <i>recursos linguísticos</i> e <i>multissemióticos</i> de forma articulada e adequada[...]. |
| | Aspectos notacionais e gramaticais. | Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão. |
| | Estratégias de produção. | Desenvolver estratégias de planejamento, revisão[...] <i>à variedade linguística</i> [...]adequação à <i>norma-padrão</i> etc. |
| Oralidade | Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais[...]. | Refletir sobre diferentes contextos [...]textos orais e sobre as diferenças em termos <i>formais, estilísticos e linguísticos</i> [...]. |
| | Compreensão de textos orais. | Proceder a uma escuta ativa[...]para a observação de estratégias discursivas e dos <i>recursos linguísticos</i> [...] |
| | Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos[...] | Identificar e <i>analisar efeitos de sentido</i> decorrentes de escolhas de volume, timbre[...]. |
| | Relação entre fala e escrita. | Estabelecer relação entre fala e escrita[...]diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e <i>linguísticos</i> [...]. |

Fonte: Autora, a partir BNCC (BRASIL, 2017, p. 73,74,77,78, grifos nossos).

Nos quadros que apresentam as dimensões e objetivos dos eixos, há uma retomada à explicação de que os eixos são integralizadores e interdependentes e coexistem ao usarmos e refletirmos a linguagem. Todos os textos que antecedem os quadros frisam que o eixo “compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2017, p. 72). Destacamos, desse modo, que todas as dimensões dos eixos provocam a observação das práticas de linguagem em um conjunto cíclico, demarcando a AL de perspectiva PAL, quando propõe a AL na leitura e produção de textos orais e escritos, ora evidenciando as marcas linguísticas ligadas ao estilo e conteúdo temático, ora analisando efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume e timbre. No entanto, essa concepção de entonação remete à interpretação não valorativa, não há menção à entonação expressiva em todo o documento.

Na parte introdutória do LP na BNCC, é exposto, de forma clara, que a abordagem utilizada em expor quadros distintos é de cunho pedagógico, isto é, uma orientação para os professores de LP. O que não corresponde ao uso isolado das práticas, das dimensões, dos objetivos apresentados nesses quadros. Em suma, na BNCC (BRASIL, 2017), o eixo AL/S

apresenta uma ampliação no seu conceito, com uma abordagem que perpassa por todos os outros eixos e por suas diversas dimensões, visto que também traz um novo termo, semiótica, que comunga nessa ampliação de conceitos, assim resumidos

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica 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*. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (*forma de composição*) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como *ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização* etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as *escolhas de léxico* e de *variedade linguística* ou *estilização* e alguns mecanismos *sintáticos e morfológicos*, de acordo com a situação de produção, a forma e o *estilo* de gênero (BRASIL, 2017, p. 80, grifos nossos).

A conceituação apresentada revela pressupostos advindos dos PCNs (1997; 1998) que complementam e avançam quanto ao uso e à reflexão da linguagem, propondo que o estudante reflita sobre sua própria aprendizagem. Assim sendo, o conceito atribuído à AL/S indica alargamento crucial, buscando atrelar uma nova abordagem à AL e à semiótica. Isso ocorre com a especificação de tópicos de acesso da AL/S em cada um dos eixos integralizadores, esmiuçando e agrupando detalhes nos quais a AL/S se faz presente em todas as outras práticas de linguagem. Logo, não há um olhar apenas para a estruturação do gênero discursivo em si e suas especificidades, mas tudo que o compõe, evidenciando suas multissemioses. Outro fator a ser ressaltado nas definições encontradas na BNCC quanto à Análise Linguística, não há menções às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, já propostas pelos PCNs (1997; 1998), e que estabeleceram um divisor de novas proposições para o ensino de língua no Brasil. Amplia-se e incorpora-se o viés das multissemioses, mas não há um respaldo das práticas epilinguísticas e metalinguísticas para que possam ser evidenciadas na prática os conceitos: a avaliação consciente, o forte impacto nos efeitos de sentido, as escolhas de léxico e de variedades linguísticas, dos mecanismos sintáticos e morfológicos conforme os estilos presentes nos gêneros discursivos, abordados na definição de AL na BNCC.

Nessa linha de reflexão, quando a análise avança para o quadro organizador curricular, a inserção da Semiótica não é evidenciada da mesma maneira, como corroboram Lourenço (2019) e Souza *et al.* (2019), autoras que apresentam trabalhos sobre a AL/S na BNCC, sendo que a primeira trata da natureza dos objetos de conhecimentos no eixo de Análise

Linguística/Semiótica e a segunda demarca as (In)Compreensões da Análise Linguística/Semiótica. Conforme Lourenço (2019)

a semiótica não aparece, de forma evidente, nos objetos de conhecimento transversais. Ou seja, essa área não ocupa um lugar de relevo junto à análise linguística, no tocante a esse movimento pendular. Isso nos leva a concluir que a semiótica talvez tivesse melhor acomodada junto aos eixos leitura e escrita, como objeto de reconhecimento e produção de sentidos (LOURENÇO, 2019, p. 92).

Lourenço (2019) refere-se ao quadro *Todos os campos*, que consta como transversal aos Campos de atuação, no entanto, nele não são mencionados objetos de conhecimentos e habilidades que evidenciem a Semiótica, em dadas organizações do QOC, ela estará contemplada nos Campos de atuação como em “recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários” (BRASIL, 2017, p. 160). Esse objeto de conhecimentos se repetirá pelos outros campos, contemplando a forma de composição dos gêneros correspondentes a cada campo, a semiose também será descrita nos outros eixos “a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros” (BRASIL, 2017, p. 151). Entretanto, de acordo com os apontamentos de Souza *et al.* (2019, p. 290), “ao apresentar os quadros com o que ser trabalhado no eixo de AL/S, o foco recai, principalmente, na linguagem verbal e na materialidade textual, sem relacioná-las ao contexto”. Essas situações, eventualmente, em alguns Campos de Atuação, estão evidenciadas nos eixos de leitura e escrita (LOURENÇO, 2019).

O conceito de AL/S proposto vai além da materialidade do texto e propõe, também, os efeitos de sentidos provocados com determinadas escolhas orais, escritas e as de multissemoses. Outro fator ressaltado são as escolhas do léxico e variedades linguísticas, além dos tradicionais mecanismos sintáticos e morfológicos do ensino normativo, que não estão expostos de forma isolada, mas vinculados com produção, a forma e o estilo do gênero discursivo trabalhado. Assim “o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para *situações significativas de uso e de análise para o uso*” (BRASIL, 2017, p. 85, grifo nosso).

A partir da especificação dessas análises, na BNCC (BRASIL, 2017), a AL/S apresenta características de perspectivas PAL, oriundas dos PCNs, perpassados com a interligação dos eixos, a contextualização dos gêneros discursivos e multimodais vivenciados em cada esfera comunicativa “os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão *não*

devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p. 139, grifos nossos).

Diante do exposto, contemplamos explicações que avançam quanto ao ensino e expandem para o todo do enunciado em situações concretas de uso e análises desse uso, desvinculando-se de um estudo voltado para a memorização de regras, mas inserido em práticas reais de uso da linguagem quando aliadas ao trabalho previsto nos Campos de atuação. Entretanto, quando avançamos na análise da organização dos Quadros organizadores curriculares (QOC), encontramos uma disparidade entre o discurso presente no texto introdutório e a organização proposta para as habilidades. Será que essas ocorrências, também serão percebidas nas análises realizadas nos documentos curriculares de Ensino Fundamental da Região Norte?

Na BNCC, o quadro *Todos os Campos* está organizado em blocos de habilidades do 1º e 2º, 3º ao 5º, 6º e 7º e 8º e 9º anos, neles foram separadas as habilidades de AL de perspectiva EG, além de outras habilidades de leitura, produção e oralidades que perpassam todos os Campos de atuação. Mesmo que esteja descrito o termo “todos”, isto é, que essas habilidades devem ser trabalhadas em todos os Campos de atuação, não há a indicação para que isso ocorra de forma conjunta com esses campos, priorizando para Souza *et al.* (2019, p. 292), “aspectos mais sistematizáveis, quantificáveis e normativos da língua, para, em seguida, apresentar os menos sistematizáveis, isto é, os conteúdos menos fechados e seriáveis, como é o caso dos estudos do discurso, da Sociolinguística e da Semiótica”, que para a autora divergem da concepção apresentada por Geraldi (1984;1991), não ocorrendo “uma pactuação com a PAL” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 197).

Com base nessas reflexões, ponderamos que a falta de pactuação ocorre, principalmente, quando há uma separação de conteúdos gramaticais no QOC, *Todos os Campos*, ocasionando assim, uma quebra da perspectiva PAL, evidenciada no texto introdutório do componente curricular de Língua Portuguesa. Tendo em vista que “ao localizar os aspectos discursivos em último plano na AL/S, o documento deixa transparecer o foco nos aspectos normativos da língua, situação que, historicamente, vem culminando num ensino artificial de LP” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 292).

Diante dessas reflexões corroboramos Lourenço (2019) quando indica, a partir de Reinaldo (2012); Bezerra e Reinaldo (2013), sobre o movimento pendular da BNCC. O movimento pendular é marcado na BNCC, pois:

ora vai propor uma aprendizagem dos aspectos estruturais da língua, ora vai propor uma aprendizagem voltada para os aspectos da textualidade. Essa oscilação transita entre uma proposta de aprendizagem voltada para a tradição do ensino de língua portuguesa (quando o eixo AL/S é proposto de forma transversal, em todos os campos de atuação) e entre uma proposta de aprendizagem baseada na inovação (quando o eixo AL/S é proposto especificamente em cada campo) (LOURENÇO, 2019, p. 92).

Desse modo, há na BNCC, perspectivas diferentes de abordagem para AL, que aludem a retomada de aspectos do EG, situação evidenciada pela falta de orientações claras quanto ao emprego das habilidades e dos objetos de conhecimentos de *Todos os campos*. A transversalidade que perpassa por esse quadro de habilidades não está orientada para que ocorra em concomitância com os Campos de atuação. Esse movimento pendular é verificado quando encontramos as perspectivas de AL, tanto EG, PAL e minimamente as de ALD, assim, também destacado por Souza *et al.* (2019, p. 295): “no eixo da AL/S da BNCC há mais de uma teoria linguística presente, o que ecoa nos termos utilizados para construir o texto do documento e que influencia no modo como explícita a relação entre a língua(gem) e os sujeitos-alunos no ensino de LP”.

Em vista disso, reiteramos que, ao analisarmos as habilidades de AL descritas em *Todos os campos*, vislumbramos uma forte presença da perspectiva de Ensino Gramatical (MENDONÇA, 2006), como se houvesse uma separação na aplicação desses objetos de conhecimento, desvinculando-os do trabalho proposto com os gêneros discursivos, contextualizados nos Campos de Atuação. Conforme Souza *et al.* (2019, p. 192), “apesar de um quantitativo relevante dos verbos analisar e utilizar, que representam atividades essenciais na PAL, o documento dá um destaque significativo a ações como identificar e reconhecer, consideradas mais passivas, que não exigem necessariamente a PAL para serem realizadas”.

Contudo, ao observamos as orientações do texto introdutório e o vincularmos com o todo do Quadro organizador curricular que engloba os Campos de atuação, podemos evidenciar que há uma busca da presença da perspectiva PAL na construção do componente de Língua Portuguesa. Isso está indicado na ordenação das práticas de linguagens desses Campos, iniciados sempre a partir do eixo leitura, bem como, nas explicações que antecedem o quadro de habilidades de cada Campo:

trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social [...]os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos *recursos e elementos linguísticos e das demais semioses* envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2017, p. 146-147, grifo nosso).

Assinalamos, também, que a BNCC elenca alguns termos que apontam para análise linguística de Perspectiva Dialógica da Linguagem, presente nas dimensões e nos objetivos em AL e nos outros eixos de linguagem, no entanto, são dispostos sem orientações ou sem a valoração necessária para que possam ser inseridos nos futuros documentos elaborados pelos Estados, conforme Quadro 16.

Quadro 16. Dimensão e objetivos com termos que suscitam a ALD na AL presente nas práticas de linguagem.

| Eixo | Dimensão | Objetivo |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura | Reconstrução e <i>reflexão</i> sobre as condições de produção e recepção dos textos[...]. | Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto <i>sócio-histórico</i> de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, <i>pontos de vista</i> e <i>perspectivas em jogo, papel social</i> do autor, <i>época, gênero do discurso</i> e <i>esfera/campo em questão</i> etc. (p. 72). <i>Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais</i> (p. 72). |
| | Reconstrução e <i>reflexão</i> sobre as condições de produção e recepção dos textos [...]. | <i>Analisar</i> as diferentes formas de <i>manifestação da compreensão ativa</i> (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais [...]a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma <i>participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político</i> nas práticas de linguagem da cultura digital (p. 73). |
| | <i>Reflexão crítica</i> sobre as temáticas tratadas e validade das informações. | <i>Refletir criticamente</i> sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as <i>questões controversas</i> presentes nos textos lidos, <i>posicionando-se</i> (p. 73). |
| | Estratégias e procedimentos de Leitura. | Estabelecer <i>relações entre o texto</i> e conhecimentos prévios, <i>vivências, valores e crenças</i> (p. 74). |
| Produção Textual | Consideração e <i>reflexão</i> sobre as condições de produção dos textos[...]. | Refletir sobre diferentes <i>contextos</i> e <i>situações sociais</i> [...]as diferenças em <i>termos formais, estilísticos</i> e <i>linguísticos</i> que <i>esses contextos determinam</i> [...] (p. 74). <i>Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros</i> [...] (p. 74). |
| | Alimentação temática. | <i>Selecionar informações e dados, argumentos</i> e outras referências em fontes confiáveis [...]para que o texto a ser produzido tenha um nível de <i>aprofundamento adequado</i> (para além do <i>senso comum</i> , quando for esse o caso) e contemple a <i>sustentação das posições defendidas</i> (p. 74). |
| Oralidade | Consideração e <i>reflexão</i> sobre as condições de produção dos textos orais[...]. | <i>Refletir</i> sobre diferentes <i>contextos</i> [...]textos orais e sobre as diferenças em <i>termos formais, estilísticos e linguísticos</i> que <i>esses contextos determinam</i> [...] (p. 79). Conhecer e <i>refletir</i> sobre as <i>tradições orais</i> e seus gêneros, considerando-se as <i>práticas sociais</i> em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como <i>os sentidos que geram</i> (p. 79). |
| | Compreensão de textos orais. | Proceder a uma <i>escuta ativa voltada para questões relativas ao contexto</i> de produção dos textos, <i>para o conteúdo em questão</i> [...]para a observação de <i>estratégias discursivas</i> e dos recursos linguísticos[...] (p. 79). |
| | Relação entre fala e escrita. | <i>Estabelecer relação</i> entre fala e escrita[...]diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos <i>sociodiscursivos, composicionais e linguísticos</i> [...]. Oralizar o texto escrito, considerando-se as <i>situações sociais</i> em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros (p. 79). |

| | | |
|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <i>Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (p. 79).</i> |
| Análise Linguística/Semiótica | Variação linguística | <i>Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.</i> |

Fonte: Autora, a partir BNCC (BRASIL, 2017, p. 73, 74, 79, 83, grifos nossos).

Nas dimensões e nos objetivos das práticas de linguagens de leitura, produção textual e oralidade, encontramos em mais de um item, indicações que aludem à Concepção Dialógica da Linguagem, demonstrando o uso social da língua, com destaque para a reflexão crítica, a valorização do contexto sócio-histórico, pontos de vista, perspectivas em jogo, papel social do autor, apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, ponto de vista ético, estético e político, questões controversas, vivências, valores e crenças, aspectos sociodiscursivos, práticas sociais e posicionamento crítico. No entanto, na prática de análise linguística/semiótica que enfoca a fono-ortografia, a morfossintaxe, sintaxe, semântica, elementos notacionais da escrita, há uma única menção de perspectiva de Análise Linguística Dialógica, na dimensão de Variação Linguística.

Logo, na organização do QOC, as habilidades de perspectiva Dialógica da Linguagem são elencadas com mais efetividade, nos eixos de leitura e produção de texto nos blocos do 6º ao 9º ano. Essas habilidades fazem a junção da leitura ou produção textual com a AL, todavia, como não há orientações sobre como utilizar tais blocos, utilizando a progressão vertical, isso também dificulta, que essa perspectiva possa ser validada, com mais ênfase, na organização dos próximos documentos. Ademais, apresentamos algumas dessas habilidades presentes nos eixos de leitura, produção de texto, análise linguística e oralidade que apresentam a perspectiva Dialógica da Linguagem, conforme Quadro 17.

Quadro 17. Habilidades na BNCC com Concepção Dialógica da Linguagem.

| LÍNGUA PORTUGUESA | | |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prática de Linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades |
| Campo da Vida Pública | | |
| Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa. | (EF03LP20) Produzir cartas [...] dentre outros gêneros do campo <i>político-cidadão</i> , com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (p. 125). (EF35LP15) <i>Opinar e defender ponto de vista</i> sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, [...] (p. 125). |

| | | |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura | Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.) | (EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, [...] e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação (p. 147). |
| Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos legais e Normativos | (EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).(p. 157). |
| Leitura | Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros. Apreciação e réplica. | (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção [...] a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (p. 183). |
| Análise Linguística | Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios. | (EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao [...]e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves” (p. 149). |
| Campo das práticas de Estudo e Pesquisa | | |

| | | |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Análise linguística/semiótica | Modalização | (EF89LP31) <i>Analisar</i> e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, [...] (p. 185). |
| Leitura | Relação entre textos | (EF69LP30) <i>Comparar</i> , com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção [...] <i>posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão</i> (p. 151). |
| Campo Artístico Literário | | |
| Leitura | Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção. Apreciação e réplica. | (EF69LP44) <i>Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo</i> , em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (p. 157). (EF69LP45) <i>Posicionar-se criticamente</i> em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.) [...] (p. 157). |
| Campo Jornalístico Midiático | | |
| Leitura | Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídia | (EF69LP01) <i>Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente</i> a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso (p. 140). |
| Leitura | Efeitos de sentido | (EF69LP04) <i>Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados</i> [...] (p. 141). (EF69LP05) <i>Inferir e justificar</i> , em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica [...] (p. 141). |
| Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. Efeitos de sentido | (EF06LP01) <i>Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta</i> no relato de fatos e <i>identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica</i> frente aos textos jornalísticos e <i>tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos</i> (p. 163). (EF07LP01) <i>Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo o investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado</i> (p. 163). (EF89LP01) <i>Analisar</i> os interesses que movem o campo jornalístico, <i>os efeitos</i> das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da <i>informação uma mercadoria</i> , |

| | | |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <p><i>de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos</i> (p. 177).</p> <p>(EF09LP01) <i>Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a sites de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.</i> (p. 177).</p> <p>(EF89LP03) <i>Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos</i> (p. 177).</p> |
| Oralidade | Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados. | (EF89LP12) <i>Planejar coletivamente a realização de um debate [...]e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes</i> (p. 181). |
| Análise Linguística | Modalização | (EF89LP16) <i>Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas</i> (p. 181). |

Fonte: Autora, a partir da BNCC (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Essas habilidades avançam da perspectiva PAL para a concepção Dialógica de Linguagem, pois os estudantes são incentivados a analisar, refletir e se posicionar de forma crítica, ética e respeitosa, observando o contexto sócio-histórico, político e ideológico dos fatos, ao reconhecerem que todos têm direito a uma vida digna. Contudo, das vinte e duas habilidades elencadas, dentre outras que compõem a BNCC, com perspectiva Dialógica de Linguagem, constam apenas três de análise linguística. Nesse sentido, Polato (2017) explica que a AL não está intrínseca de forma dialógica, respaldada na valoração dos elementos linguísticos, nas compreensões valorativas da seleção estilo-gramática. Isso demonstra, que as habilidades de análise linguística da BNCC não especificam a concepção Dialógica da Linguagem.

A concepção ALD apresenta-se intrinsecamente na formação das habilidades de leitura, produção textual e oralidade, como destacada na (EF69LP20), que “analisa os efeitos de sentido, causado pelo uso de imperativo, pronomes indefinidos para que se compreenda o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis” (BRASIL, 2017, p. 147), pois, a partir da análise dos efeitos de sentido causados pelos elementos linguísticos, o estudante poderá compreender o valor de cada um desses elementos, tanto na elaboração como no uso social de uma lei.

Sob essa ótica, podemos verificar a perspectiva Dialógica da Linguagem, também em outras habilidades, sendo que na (EF69LP28) o estudante é direcionado a observar os mecanismos de modalização que exprimem juízo de valor, daquilo que foi enunciado nos textos políticos e propositivos. Todavia na (EF89LP31), são analisados e utilizados os modos de indicar o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição. Já na (EF89LP16) a modalização é estudada e explorada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. Essas habilidades exemplificam a perspectiva de Análise Dialógica que “envolve a compreensão valorativa da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de análise linguística” (POLATO, 2017, p. 200).

Por sua vez, complementando o Quadro 17, ao analisarmos as habilidades selecionadas de leitura, produção textual e oralidade que apresentam a perspectiva Dialógica de Linguagem, percebemos que, em sua estrutura de composição, elas, elencam possibilidades para o trabalho com ALD como se observa em

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos *efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor*, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente *das escolhas feitas* enquanto produtor de textos (BRASIL, 2017, p. 163, grifos nossos).

Nesse aspecto, observamos a importância da organização de atividades didáticas que interliguem as práticas de linguagem e proporcionem ao estudante aproximar-se dos elementos linguísticos e que, a partir desses recursos, reconheça as parcialidades e imparcialidades dos autores. Com base nesses movimentos de análises, o estudante aprimore a criticidade em relações às produções de textos nos diversos campos de atuação.

Polato (2017, p. 146) defende que “quanto mais a AL avançar nos termos valorativos, mais ajudará a expandir nos níveis de consciência social dos cidadãos – sujeitos alunos”, e isso,

conforme a autora, não ocorre em atividades individuais e estagnadas, ora no eixo de leitura, ora no de produção escrita, mas no processo de diálogo constante em todas as práticas de linguagens. Ainda, conforme a autora, para que essas percepções ocorram de forma efetiva, é imprescindível, considerar a ordem metodológica proposta por Franchi (1987); Geraldi (1991), isto é, primeiro, a realização de atividades epilinguísticas e, em decorrências dessas, posteriormente, as atividades metalinguísticas. Isso sobrevém “porque ALD é, primordialmente, sociológica e menos tradicional em todos os seus domínios, sejam eles teóricos, conceituais ou metodológicos, pois visa ao desenvolvimento de habilidades à compreensão/produção valorada do discurso” (POLATO, 2017, p. 198).

A perspectiva Dialógica da Linguagem perpassa pelas habilidades de leitura e produção textual dos Campos de Atuação, com mais destaque para os blocos de EF89. Consoante a isso, enfatizamos que a concepção Dialógica é mais evidenciada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nos blocos de habilidades do 6º ao 9º ano. Isso possibilita distribuir essas habilidades, de forma equânime, se for oportunizado nos documentos curriculares estaduais, um crescimento vertical a cada ano de ensino. Ponderamos, a partir dessas considerações, que o componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC, necessita de um olhar que contemple o todo e não as partes, porque se assim o fizermos, estaremos direcionados para organizações curriculares, também, cada vez mais distantes do uso social da linguagem.

Na seção seguinte, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa de documentos oficiais nacionais e dos documentos curriculares do Ensino Fundamental dos estados pertencentes à Região Norte, com a perspectiva de conhecermos quais foram as abordagens quanto à AL, utilizadas nesses documentos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os aportes metodológicos por meio dos quais desenvolvemos esta pesquisa, conceituada como qualitativa-interpretativista de análise documental, situada na Linguística Aplicada (LA). Na primeira parte, evidenciaremos a delimitação do estudo, explorando a LA e a pesquisa documental, em seguida, serão delineados os documentos oficiais que são analisados com base na perspectiva da análise de conteúdo (AC) e, ao final, apresentaremos a descrição geral sobre os documentos curriculares de Ensino Fundamental da Região Norte do Brasil.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Este estudo pode ser compreendido como uma pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, conceituada em pesquisa documental, com apoio nas estruturas de organização da Análise de Conteúdo (AC), desenvolvida nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA).

Conforme Goldenberg (2004), a pesquisa qualitativa é adotada quando os pesquisadores defendem que nas Ciências Sociais não há como se apoiar em apenas “um único modelo de pesquisa para todas as ciências” e, justificam isso porque as ciências sociais apresentam suas próprias especificidades. Sendo assim, a Pesquisa Qualitativa

responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009, p. 21).

Nessa busca de respostas no universo de significados e valores presentes nos documentos curriculares que orientam o ensino de Língua Portuguesa, a pesquisa qualitativa direciona o nosso olhar a fim de verificar sob quais evidências é preciso se apoiar “de modo que seja possível revelar a sua serventia e a sua dinâmica gerativa no tecido vivo das relações existenciais societárias atuais, segundo contextos específicos e condições materiais e espirituais favoráveis” (GALEFFI, 2009, p. 15), situações essas que serão verificadas nas construções de cada documento curricular analisado.

Silveira e Córdova (2009) apresentam as principais características da Pesquisa Qualitativa:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Essas características ficam bem evidentes na análise dos objetos deste estudo, pois, para a compreensão de cada documento curricular, faz-se necessário entender as relações que existem entre a construção dos documentos orientadores nacionais para aqueles que são organizados em cada localidade, observando, desse modo, as especificidades nas quais cada um deles foi construído. Sendo que outro importante aspecto da pesquisa qualitativa é o próprio humano e suas peculiaridades, o que possibilita entender a lógica do estudo e sua organização, como resultados comportamentais (GALEFFI, 2009). Isto posto, na pesquisa qualitativa, o cientista torna-se sujeito (elemento) dos contextos pesquisados (BORTONI-RICARDO, 2008).

Goldenberg (2004, p. 44) destaca que muitos cientistas sociais deliberam que na pesquisa qualitativa não há modelos objetivos rigorosos com manejo científico, pois não consistem em ensaios constatados e autênticos, “assim como não produz generalizações que visem à construção de um conjunto de leis do comportamento humano”, se distanciando assim, como evidência científica. Segundo a autora, persiste a crítica em relação aos dados de coletas apresentados pelos pesquisadores qualitativos, pois estão sujeitos a fraudes; desvelam-se tais posicionamentos ao propor que “o cientista social seja autoconsciente, reconhecendo que, necessariamente, seus valores estão envolvidos na escolha dos problemas estudados e, por isso, devem ser permanentemente explicitados” (MILLS, 1966 *apud* GOLDENBERG, 2004, p. 46).

Quanto à organização da pesquisa qualitativa, Minayo (2009, p. 26) vai nomeá-la como ciclo de pesquisa por apresentar “um processo de trabalho em espiral”. Para Bortoni-Ricardo (2008), a terminologia “rotinas” baseia-se nos trabalhos de Frederick Erickson. As duas autoras apresentam a primeira fase como exploratória da pesquisa, na qual o pesquisador vai se dedicar a um tempo de questionamentos.

Minayo (2009, p. 26) destaca o “tempo dedicado a interrogarmos sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” e, para organizar esses questionamentos, Bortoni-Ricardo (2008, p. 50-51) recomenda “leitura especializadas [...] as perguntas estão sujeitas à revisão e

modificações. De fato, na metodologia qualitativa [...] não há uma divisão rígida entre as fases iniciais e planejamento e observação e as fases seguintes [...].”

Seguindo esses passos, o pesquisador precisa ser cauteloso na pesquisa qualitativa: segurança em demasia na coleta dos dados; análises sobre os fatos de forma exaustiva, sem considerar a categorização e mapeamento do trabalho; não observância às minúcias durante o processo, antes da obtenção de finalização conceitual dos resultados; não ampliação de teorias necessárias diante de fatos inesperados; confiabilidade excessiva nas conjecturas acerca dos dados obtidos; ligação com os contextos observados e os sujeitos da pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOBA, 2009).

Moita-Lopes (1994) evidencia a Linguística Aplicada como uma ciência social de estudo da linguagem que apresenta caráter interdisciplinar, sendo mediadora nas questões de uso da linguagem, interessando-se pelas problemáticas oriundas aos usos da linguagem, nos diversos contextos da sociedade. Desse modo, partimos do ponto que a linguagem é “a determinante central do fato social” e tem-se acesso a ela a partir de “várias subjetividades/interpretações dos participantes do contexto social sob investigação de outros pesquisadores” (MOITA-LOPES, 1994, p. 333).

Moita-Lopes (2006, p. 21) também define que a LA não só soluciona ou resolve problemas e, sim, “procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para [...] contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA-LOPES, 2006, p. 20). Paiva (2019) corrobora Moita-Lopes (2006) ao afirmar que a pesquisa em Linguística Aplicada não está focada somente em resolver problemas, mas se envereda nos caminhos de buscar o entendimento daquilo que a cerca, da vivência, do concreto.

Ainda, Conforme Moita-Lopes (1994, p. 332), a “investigação interpretativista [...] parece mais adequada para tratar dos fatos que o linguista aplicado se depara, além de ser mais enriquecedora por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador”, pois, na visão interpretativista, o que prevalece é

a interação sujeito-objeto, isto é, ela não considera a existência de uma realidade totalmente objetiva, nem totalmente subjetiva, mas sim, que existe uma interação entre as características de um determinado objeto e entre a compreensão que os seres humanos criam a respeito desse objeto, socialmente, por meio da intersubjetividade (SACCOL, 2009, p. 263).

Nesse ínterim, consideramos também o que reitera Moita-Lopes (1994, p. 332) sobre a visão interpretativista, o autor considera que essa abordagem não é a busca pela padronização, mas a “multiplicidade de significados que o homem atribui ao mundo social ao constituir-lo”,

sendo a “intersubjetividade que possibilita chegarmos mais próximos da realidade que é constituída pelos atores sociais”. O autor, também explica que, na investigação interpretativista, os fatores “qualitativos” e “particulares” incidem nas análises.

De acordo com Bardin (2011[1977], p. 145), a análise qualitativa “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa”. Portanto, visualizamos uma proposta de pesquisa qualitativa-interpretativa que nos respaldou para a pesquisa documental com concepções não tão rígidas, mas oportunizando criatividade nas análises dos objetos (GODOY, 1995).

A partir dos pressupostos abordados, organizamos esta pesquisa documental, tendo em vista que a pesquisa documental consiste no “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares” (GODOY, 1995, p. 21). Assim, esta dissertação está voltada para a análise de documentos oficiais, os Documentos Curriculares de Ensino Fundamental da Região Norte, voltando-se à pesquisa documental que “pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas” (GODOY, 1995, p. 21).

Cellard (2008, p. 296) corrobora Godoy (1995) e Gil (2008) ao afirmar que o “documento permite acrescentar dimensão do tempo à compreensão do social”, pois, a partir dos documentos, temos acesso a informações diversas que percorreram tempo e espaço; e nessa perspectiva, novos olhares são lançados e novos significados podem ser reorganizados. Consequentemente, como pondera Moita-Lopes (1994, p. 331), “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”.

No entanto, é necessário compreendermos que os documentos, tanto pertencentes à natureza pública como privada, não são transformáveis, isto é, não podem ser alterados, eles apresentam incompletudes, e o pesquisador deve se submeter a essas incompletudes, bem como, compreendê-las de forma adequada, aceitando as fragilidades das mensagens (CELLARD, 2008). Assim sendo, “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social, caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como na dependência do homem” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331). Ao posicionarmos-nos nas análises dos Documentos Curriculares do Ensino Fundamental Região Norte, é imprescindível o olhar para cada especificidade regional, para os redatores de cada documento, bem como para as organizações governamentais que estavam vinculados.

À vista disso, ao selecionar os documentos pretendidos, perante as escolhas de análises, prima-se pelo direcionamento avaliativo e crítico proposto, verificando a credibilidade e a representatividade desses documentos, buscando por fontes seguras e atuais nas quais foram colocados em arquivos. Dessa forma, ao catalogarmos o nosso objeto de estudo, buscamos por publicações atuais postadas nos sites oficiais das secretarias de educação de cada estado da Região Norte e do Ministério da Educação.

Por conseguinte, iniciamos a análise dos nossos objetos de estudo, seguindo as orientações dos cinco tópicos que devem ser considerados em uma pesquisa documental (CELLARD, 2008), conforme o Quadro 18:

Quadro 18. Tópicos para análise documental.

| Tópicos de análise | Conceitos |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexto | - Exame social global no qual foi produzido o documento; - Autor, autores; - Destinatário; - Conhecimento da conjuntura política, econômica, social e cultural. |
| Autores | - Identidade e interesse; - Identificar representações próprias, grupos e instituição; - Tomada de posição. |
| Autenticidade | - Assegurar-se da qualidade da informação transmitida. |
| Natureza do texto | - Identificar se pertence à natureza teológica, médica, jurídica etc. |
| Conceitos chaves | - Lógica interna do texto; - Compreensão do termos empregados pelo autor ou autores; - Delimitação adequada do sentido das palavras e dos conceitos; - Observação de jargões científicos específicos; - Atenção para os conceitos-chave: importância e sentidos. |

Fonte: Autora, a partir de Cellard (2008, p. 300-306).

Nossas observações partem das análises dos contextos, nos quais os documentos foram elaborados, explorando os autores, participantes sociais de cada estado da confederação. A autenticidade dada a cada documento advém da busca de seus artigos estaduais de homologação; a natureza dos textos foi dada como pertencente à esfera educacional; os conceitos-chave são inerentes tanto à individualidade de cada um, como aos que se repetem nos sete documentos analisados.

Cellard (2008) argumenta que o pesquisador, ao se aprofundar nos detalhes do contexto do documento analisado, levanta dados como esquemas conceituais dos autores, que o capacitam para realizar análise mais profícuas, evitando compreensões errôneas. O autor estabelece a importância desse tópico na desenvoltura dos estudos realizados sobre o documento, sobretudo em relação aos autores, ao evidenciar suas identidades. Ele também endossa maior credibilidade aos textos e às interpretações dadas. É primordial que cada tópico

da pesquisa documental seja evidenciado de forma completa para que cada item complemente a análise geral do documento.

Nessa mesma direção da análise documental, complementaremos, também, as análises dos objetos de estudo com a análise de conteúdo (AC), ampliando as especificidades de compreensão de cada tópico dos objetos selecionados. Diante disso, salientamos que há uma diferenciação entre análise documental e análise de conteúdo, Bardin (2011[1977]) discorre que:

- A documentação trabalha com documentos; a análise de conteúdo com mensagens (comunicação).
- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2011[1977], p. 52).

Sob essa ótica, compreendemos que a pesquisa documental tem uma ampliação com o trabalho em conjunto com AC e pretendemos, com a conjugação desses dois tipos de análises, facilitar a pesquisa nos objetos analisados para que mais indivíduos possam se beneficiar com esses estudos. Isso porque a AC “trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis e tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis” (BARDIN, 2011[1977], p. 49). A autora também explica que, com a AC, inteiramo-nos daquilo que está “por trás das palavras sobre as quais se debruça, busca de outras realidades por meio das mensagens” (BARDIN, 2011[1977], p. 50).

Ainda, segundo Bardin (2011[1977], p. 124), a AC passa por uma demanda de diferentes etapas de análise, sendo que cada uma possui um grupo de subdivisões, aliás, são encadeadas para que construam passo a passo uma análise fidedigna. Isso se dá porque quanto mais organizada a análise, mais eficazes e menos complexos serão os trabalhos realizados. Iniciemos pelos “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Assim, nesse primeiro momento, estabelecem-se a seleção dos documentos, a definição de hipóteses e objetivos, bem como a criação de tópicos para compreensão final.

Por conseguinte, a *pré-análise* abrange a etapa propriamente dita, como a da organização dos materiais selecionados e de questionamentos para a sistematização de um plano de análise (Cf. Quadro 19).

Quadro 19. A pré-análise da AC.

| | |
|---------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leitura flutuante | - Estabelecer contato com os documentos, ter contato com os textos; - Conhecer os textos, aproximar-se dos detalhes. |
| Escolha dos documentos | - Constituição <i>do corpus</i> com escolhas, seleções e regras de: <ul style="list-style-type: none"> • exaustividade: examinar todos os elementos do <i>corpus</i>; • representatividade: amostra que represente o universo inicial; • homogeneidade: os documentos devem seguir os critérios precisos de escolha; • pertinência: os documentos devem ser adequados conforme os objetivos de escolha. |
| A formulação das hipóteses e dos objetivos | - Hipótese é a formulação provisória do que nos propusemos analisar; - O objetivo é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior). |
| A referência dos índices e a elaboração de indicadores | - São manifestações que aparecem nos textos, o trabalho preparatório fará escolha desses índices; - O índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem; - O indicador do índice correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativo a outros; - Uma vez escolhidos os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros. |
| A preparação do material | - Ocorre antes da análise propriamente dita; - É a "edição" do material (dos textos) - pode ir desde o alinhamento dos enunciados intactos, proposição por proposição, até à transformação linguística dos sintagmas, para padronização e classificação por equivalência; - Recebe tratamento tecnológico, textos preparados e codificados. |

Fonte: Autora, a partir Bardin (2011[1977], p. 124-131).

As etapas da pré-análise da AC servem de base para estruturar esta pesquisa, pois complementam a organização da análise documental, anteriormente realizada neste objeto de estudo. Seguindo os pressupostos de Bardin (2011[1977]), nos quais com a pré-análise, o pesquisador tem condições reais para iniciar a exploração propriamente dita dos objetos de estudo. Por consequência, cada etapa evidencia um ponto exclusivo para ser averiguado nos procedimentos seguintes, promovendo para que cada elemento do *corpus* não passe despercebido na execução das técnicas abordadas.

Nesse âmbito de observações, a pré-análise do nosso objeto de estudo, parte da leitura flutuante dos documentos, daqueles postados no site da BNCC, pertencente ao Ministério da Educação, depois, daqueles que apresentavam a postagem mais recente no site oficial da secretaria estadual de educação de cada estado, porque algumas postagens, que compõem o site da BNCC, no período desta pesquisa, apresentavam documentos incompletos e sem atualizações, optando-se, desse modo, pelos documentos em questão mais atuais. Dada essa seleção dos documentos, optou-se pela formulação dos objetos e das hipóteses, estabelecendo uma ordem alfabética para análise de cada documento, bem como a identificação dos tópicos de análises, por exemplo, os textos introdutórios de cada documento curricular. Cada

documento foi salvo (arquivado eletronicamente) em duas versões, em pastas diferentes; primeiro a versão presente no site da BNCC e a segunda encontrada nos sites oficiais de cada estado. Logo após, o documento atual, postado nos sites das secretarias, foi salvo e arquivado em outra pasta para que pudesse ser marcado eletronicamente, por cores e comentários que indicavam as proposições, as transformações linguísticas, a padronização, as classificações dos textos introdutórios e da busca dos termos linguísticos pesquisados.

Em virtude da finalização da pré-análise, o direcionamento passa para o tratamento dos dados obtidos. Todavia, esses procedimentos passam, também, por diversos passos, de acordo o Quadro 20.

Quadro 20. Síntese do tratamento dos dados na AC.

| | |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Codificação | <ul style="list-style-type: none"> - Os dados brutos são transformados de forma sistêmica e organizados em unidades, realizando descrições específicas das características do conteúdo; - A organização da codificação compreende três escolhas (no caso de uma análise quantitativa e categorial): <ul style="list-style-type: none"> • O recorte: escolha das unidades; • A enumeração: escolha das regras de contagem; • A classificação e a agregação: escolha das categorias. |
| Unidade de registro | <ul style="list-style-type: none"> - É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial; - Recortes sempre de ordem semântica, pode ser feito a partir do tema, frase e palavra: <ul style="list-style-type: none"> • Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema ou análise de categoria de palavras; • O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, é uma regra de recorte, usado para estudar opiniões, motivações, valores, crenças etc.; • A análise temática consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição; - Podem ser citados personagem, acontecimentos, o documento ou unidade de gênero (um filme, um artigo, uma emissão, um livro, um relato). |
| Unidade de contexto | <ul style="list-style-type: none"> - A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem; - A referência ao contexto é muito importante para a análise avaliativa e para a análise de contingência; - A intensidade e a extensão de uma unidade podem surgir de modo mais ou menos acentuado; - As coocorrências aumentam com as dimensões da unidade de contexto; - A determinação das dimensões da unidade de contexto é presidida por dois critérios: o custo e a pertinência; |
| Regras de enumeração | <ul style="list-style-type: none"> - É possível fazer diversos tipos de enumeração: <ul style="list-style-type: none"> • Presença ou ausência; • Frequência - a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência de aparição; • Frequência ponderada – a aparição de determinado elemento tem mais importância do que outro; • Intensidade – a medida de intensidade é indispensável à análise dos valores e das atitudes; • A direção - a ponderação da frequência traduz um caráter quantitativo (intensidade) ou qualitativo: a direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra; • A ordem: a ordem de aparição das unidades de registro; • A coocorrência: é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto. Existem duas possibilidades para tomarmos uma |

| | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | decisão sobre a unidade de contexto: escolhe-se uma segundo o número de unidades de registro: recortando o texto em três (ou quatro, cinco ou mais) unidades; decide-se o número de unidades de registro anteriores e/ou posteriores segundo uma unidade determinada. |
| Categorização | <p>- É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação;</p> <p>- São rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos;</p> <p>- O critério pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (verbos e adjetivos); léxico (sentido das palavras), e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).</p> <p>- Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros; categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o inventário: isolar os elementos; • a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens. <p>- A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.</p> <p>- Um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência; a objetividade e a fidelidade e a produtividade.</p> |

Fonte: Autora, a partir Bardin (2011[1977], p. 133-150).

Finalizada a pré-análise, partimos para o tratamento dos dados selecionados, de modo a percorrer os textos que compõem o nosso objeto de estudo, composto de sete documentos curriculares, que orientam o Ensino Fundamental dos sete estados da Região Norte do Brasil. Nesta fase de observações, codificamos os dados brutos, isto é, marcamos com cores específicas todos os textos introdutórios gerais dos documentos curriculares; logo após, marcamos os textos introdutórios que compõem o componente curricular de Língua Portuguesa e, em seguida, analisamos os Quadros organizacionais das habilidades. Nesse estudo específico das habilidades, principalmente porque são disponibilizadas em um grande número e algumas são extensas, foi necessário observar todos os elementos de organização: “Todas as palavras do texto podem ser levadas em consideração, ou pode-se reter unicamente as palavras-chave ou as palavras-tema, ou análise de categoria de palavras” (BARDIN, 2011[1977]), retomando, assim, cada termo que compõe a habilidade.

Ademais, continuamos em cada texto introdutório, marcando as unidades de registro que seguiam a mesma proposta da BNCC e se essas unidades se repetiam, vislumbrando como essas unidades de registro eram percebidas nas unidades de contexto, em cada documento analisado. Essa investigação foi acompanhada pelas regras de enumeração, nas quais observamos a presença e ausência dos termos que conceituavam todo o componente curricular de Língua Portuguesa e, posteriormente, como foram destacados os conceitos dados à análise linguística (AL), tanto nos textos introdutórios como nos Quadros organizacionais. Logo após,

foram estruturadas as categorizações, todas essas estruturas são evidenciadas com mais detalhes, nos tópicos de análises de cada documento. Cada documento recebeu marcações específicas, indicando as categorizações EG, PAL e ALD.

Por conseguinte, finalizada a análise individual de cada documento, retomamos para uma análise global de todos os dados. Nessa etapa da pesquisa, foi necessário o aprofundamento em cada documento para sanar dúvidas quanto à reorganização de cada habilidade de análise linguística. No entanto, nesse retorno em cada documento, foi necessário que observássemos com mais detalhes, as outras práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de textos e oralidade, assim como propõe Bardin (2011[1977]), exaustividade ao examinar todos os elementos do *corpus*. Apenas com esse novo examinar, conseguimos perceber lacunas nas análises que havíamos realizado, quanto à Perspectiva ALD que não estava com tantas evidências no eixo de análise linguística, mas estava presente nos outros eixos, necessitando, desse modo, novas orquestrações nas observações individuais de cada documento.

Como podemos observar, cada etapa de tratamento dos dados tem relevância para a organização da análise, no entanto, o pesquisador possui liberdade para utilizar as etapas de acordo com a necessidade que os estudos apontam. O Quadro 20 não apresenta todas as etapas, mas aquelas que são utilizadas no decorrer de nossa pesquisa, incluindo as inferências que são deduções, conclusões que obtemos após os tratamentos dos dados. Conforme Bardin (2011[1977], p. 201), há uma diversidade de formas para a realização da análise das técnicas. Dentre as técnicas de análise mais utilizada está a análise por categorização, a qual “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. Na seção seguinte, a partir dos tópicos para análise documental (CELLARD, 2008), é realizada uma descrição geral do objeto de pesquisa, abordando-se o contexto, os autores, a autenticidade, a natureza e os conceitos-chaves de cada documento curricular do Ensino Fundamental dos estados da Região Norte do Brasil, bem como pré-análise da AC é, da mesma forma, realizada, evidenciando a leitura flutuante.

4.2 Descrição Geral sobre os Documentos do Ensino Fundamental da Região Norte do Brasil

O nosso objeto de estudo são os componentes curriculares de Língua Portuguesa que compõem os sete documentos curriculares do Ensino Fundamental, correspondentes a cada um dos estados da confederação da Região Norte. Eles têm como ponto de partida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado e publicado no portal do Ministério da

Educação (MEC) em dezembro de 2017, em cumprimento ao artigo 210 da Constituição Federal, que fixa conteúdos mínimos para todos os níveis de ensino, e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que define em seu Artigo 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2005, p. 16).

Consoante a essa determinação, os Estados brasileiros se organizaram para cumprir com as orientações advindas do Ministério da Educação (MEC), conforme na Lei do PNE em dezembro de 2010. A Lei n.º 13.005 de 2014, em relação ao prazo de até dois anos, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para que estados e municípios elaborassem e implementassem os próprios currículos. Em virtude disso, cada Estado se organizou para reestruturar suas bases curriculares de ensino. Nosso foco está voltado para a análise dos documentos curriculares da Região Norte pós-BNCC. Assim, analisaremos a abordagem dada à análise linguística nos currículos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental destes Estados: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

No início da pesquisa, em 2019, os documentos foram requisitados aos referidos estados por meio da dirigente da União Nacional dos Municípios (UNDIME) do Tocantins, que solicitou os demais documentos para os outros Estados. Depois, na fase da efetivação da análise, buscamos por versões mais atuais dos documentos na página *online* (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). No entanto, no site da BNCC, havia as versões preliminares dos documentos, sendo que somente os estados da Amazônia, Roraima e do Tocantins estão com a versão atualizada. Desse modo, realizamos buscas para averiguação de versões recentes dos documentos. As versões atualizadas foram encontradas, publicadas nos sites oficiais das Secretarias Estaduais de Educação dos Estados pesquisados, com exceção do documento de Roraima que só foi encontrado no site da BNCC. à vista disso, priorizou-se para esta pesquisa a versão atual publicada nos sites das Secretarias de Estado, buscando, assim, a integralidade e fidedignidade dos documentos em uso pelos professores desses Estados. Os documentos foram nomeados conforme Quadro 21.

Quadro 21. Estados e seus respectivos documentos, siglas, ano de publicação

| Estado | Documento | Sigla | Ano |
|-----------------|-----------------------------------------|--------------|------------|
| Acre | Currículo de Referência Único do Acre | CRUA | 2018 |
| Amapá | Referencial Curricular Amapaense | RCAP | 2018 |
| Amazonas | Referencial Curricular Amazonense | RCA | 2019 |
| Pará | Documento Curricular do Estado do Pará. | DCP | 2019 |

| | | | |
|------------------|----------------------------------------------|------|------|
| Rondônia | Referencial Curricular do Estado de Rondônia | RCRO | 2018 |
| Roraima | Documento Curricular de Roraima | DCR | 2019 |
| Tocantins | Documento Curricular do Tocantins | DCT | 2019 |

Fonte: Autora, 2021.

Os referenciais curriculares do Ensino Fundamental dos estados do Amazonas, Rondônia, Roraima e Tocantins incluem a sigla ao apresentarem o documento em si, as outras siglas organizamos conforme as iniciais dos títulos dados aos documentos. Os documentos apresentam estruturas parecidas quanto à organização, mas cada Estado dispõe de modos diferentes para evidenciar a parte diversificada, específica de cada ente federativo. Outro fator que apresenta pontos diferentes é a abordagem das outras modalidades de ensino como: Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Inclusiva, bem como a evidência de temas transversais e integradores.

Na pré-análise, segundo a AC, primeiramente realizou-se uma leitura flutuante de cada documento e, logo após, a análise de algumas particularidades a partir dos tópicos de análise documental, organizados por Cellard (2008), como exposto anteriormente no Quadro 18 e adaptado no Quadro 22.

Quadro 22. Análise preliminar dos documentos curriculares da Região Norte.

| Tópicos de análise | Acre – CRUAC | Amapá - RCAP | Amazonas - RCA | Pará - DCP | Rondônia - RCRO | Roraima - DCR | Tocantins - DCT |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contexto | BNCC (2017) 2018 Educação ambiental. Defesa das florestas. Diversidade cultural dos povos indígenas. | BNCC (2017) 2018 Realidade amapaense. Diversidade cultural dos povos indígenas. Especificidades das comunidades quilombolas. | BNCC (2017) 2019 Escola indígena. Contexto amazônico. | BNCC (2017) 2019 Cultura amazônica. Sustentabilidade ambiental. | BNCC (2017) 2018 Atendimento de Estudantes: Indígenas; Ribeirinhas; Extrativistas; Do campo; Bolivianos. | BNCC (2017) 2019 Povos indígenas, Imigrantes: Da região sul, Da Guiana Maciça da Venezuela. | BNCC (2017) 2019 Diversidade de Povos indígenas. Comunidades quilombolas. Escolas do campo. |
| Autores | Redatores representantes da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte do Acre, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre e a colaboração dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino. | Equipe de currículo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC no Estado do Amapá (ProBNCC/AP), redatores e colaboradores e profissionais da educação nas escolas públicas e privadas do Amapá. | Redatores representantes do Consed- AM e Unidme-AM, especialistas colaboradores e articuladores municipais, uma multidisciplinar de professores da Educação Básica das redes estadual e municipal. | Comissão ProBNCC/PA, equipe de redatores, elaboradores e professores colaboradores das redes estadual e municipal. | Coordenadores Estaduais de Etapas, Articuladores em Regime de Colaboração, CME e CEE, Analista de Gestão e Redatores por componentes Curriculares e Equipe Técnica Pedagógica. | Redatores representantes da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Roraima, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre e a colaboração dos professores das redes estadual, municipal e federal de ensino. | Equipe de currículo do Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC/TO), redatores e colaboradores e profissionais da educação pública do Tocantins. |
| Interlocutores | Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Acre. | Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Amapá. | Professores de Educação Infantil e do Ensino | Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Pará. | Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado de Rondônia. | Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Roraima. | Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Tocantins. |

| | | | | | | | |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Fundamental do Amazonas. | | | | |
| Autenticidade | Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Acre, através da Resolução CEE Nº264/18. | Homologado como o Parecer nº 111/2018 endossado pelo Conselho Estadual de Educação e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/AP), no dia 19 de dezembro de 2018. | Instituído pelo Conselho Estadual de Educação, a resolução nº 098/2019-CEE/AM, em 16/10/2019. | Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da Resolução nº 769, de 20 de dezembro de 2018. | O Documento Curricular foi homologado com a publicação da Resolução N. 1233-CEE/RO, de 19 de dezembro de 2018. | Aprovado pela Resolução CEE/RR Nº 01/201 de fevereiro de 2019. | Aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14 de março de 2019. |
| Natureza do texto | Esfera educacional. | Esfera educacional. | Esfera educacional. | Esfera educacional. | Esfera educacional. | Esfera educacional. | Esfera educacional. |
| Conceitos-chave | Competências e habilidades; Desenvolvimento integral do aluno; Fomentar a inclusão; Parametrizar as propostas pedagógicas e os PPPs das escolas acreanas; Professores e estudantes protagonistas. | Pluralidade política, cultural e social; Formação plural para o estudante; Referência para todos os professores. Modalidades de ensino. | Escolarização Padronizada; Processo direcionado; Especificidades locais; Inter-relações; Diferentes culturas; Universalização dos conhecimentos; Modalidades de ensino. | Cultura amazônica e suas inter-relações no espaço e tempo; Sustentabilidade ambiental, social e econômica; Interdisciplinaridade; Modalidades de ensino. | Conhecimentos essenciais; Foco nas habilidades e competências; Contextualizações das especificidades e realidades locais; Tradição indígena, cabocla, negra, ribeirinha, extrativista, do campo e de descendência boliviana. | Desenvolvimento de competências e habilidades; Formação integral do sujeito; Diversidade de povos indígenas; Movimentos migratórios do sul do país e de países como Venezuela e Guiana. Interculturalidade. Distorção idade-série. | Competências e habilidades; Equidade para os estudantes de todas as etapas de ensino; Perspectiva de formação integral e cidadã em todo o território; Comunidades quilombolas e povos indígenas, comunidades tradicionais. |

Fonte: Autora, a partir dos documentos curriculares de Ensino Fundamental da Região Norte, 2021.

Ao aprofundarmos em cada tópico da análise documental, somos direcionados ao contexto, no qual os documentos foram organizados, bem como aos interlocutores de cada documento curricular. Começamos a interagir não apenas com aquilo que nos propusemos a pesquisar, mas com o todo, retomando Godoy (1995) e Cellard (2008), temos uma ampliação da dimensão temporal e social, na qual os documentos estão inseridos, podendo examinar tais documentos de forma inovadora e criativa.

De modo geral, os documentos seguem uma padronização, já apontada pela BNCC (2017), a saber: (i) o texto introdutório, que apresenta o percurso temporal da BNCC e dos documentos legais que embasaram o documento curricular de cada estado; (ii) as competências gerais, habilidades e outros conceitos, como campo de atuação, objetos de conhecimento; (iii) as modalidades de ensino, sendo que alguns textos são mais densos e fazem a exposição da realidade local, enquanto outros só mencionam as leis que determinam cada modalidade.

Na sequência de organização dos documentos, são relacionadas as etapas de ensino infantil e, depois, a de ensino fundamental. Cada etapa apresenta também textos com suas especificidades e Quadros organizadores. No ensino fundamental, há uma organização pelas áreas de conhecimento, com textos introdutórios que expressam as competências de cada área, os conceitos-chave. Cada área é composta de seus componentes curriculares específicos, sendo que esses componentes também são disponibilizados com textos introdutórios e, logo após, são expostos os Quadros organizadores curriculares. Nesses Quadros, são disponibilizadas as habilidades propostas pela BNCC, contudo, cada documento apresenta organizações diferenciadas, por ano ou por bimestres.

Ao visualizarmos os sete documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte, deparamo-nos com a riqueza social, cultural e ambiental que se sobressai, além dos conteúdos que são elencados. Nesse sentido, percebemos que os conhecimentos teóricos só se fortalecem se conjugados com as especificidades desses locais, pois, assim, enxergamos os autores e os interlocutores sociais desses documentos, isto é, os professores, os estudantes reais que se fundem nesses espaços de aprendizagem. E, sobretudo, ao aguçarmos o olhar, percebemos contextos dinâmicos e criativos e, ao mesmo tempo, a AL construída a partir das especificidades de cada documento.

Verificamos, também, que alguns documentos apresentam novos eixos integradores que retratam as características locais, conforme exposto nas próximas seções, nas quais apresentamos como o componente curricular de Língua Portuguesa é evidenciado em cada documento.

4.2.1 Encaminhamentos Metodológicos para Análise dos Documentos

A partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), na pré-análise de cada documento curricular, buscamos saber: como foi proposto o componente curricular de Língua Portuguesa e como a Análise Linguística (AL) está evidenciada. Na exploração do material, cada documento é analisado de forma individual, buscando os termos, as definições e os conceitos relacionados a AL e como foram elencados nos Quadros organizadores curriculares dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Após a análise dos textos introdutórios percorremos a organização dos Quadros Organizadores Curriculares (QOC), dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, identificando as habilidades de AL presentes nesses quadros, vislumbrando os rearranjos propostos. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, partiu dos seguintes requisitos, organizados no Quadro 23.

Quadro 23. Síntese do tratamento dos dados para a Análise Linguística.

| | |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Codificação | <ul style="list-style-type: none"> • Conceito da AL no texto introdutório e nos Quadros Organizadores Curriculares: <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva da AL: Ensino Gramatical (EG); Prática de Análise Linguística (PAL); Análise Linguística Dialógica (ALD). |
| Unidade de registro | <ul style="list-style-type: none"> - A unidade de significação codificada – Análise Linguística (AL): - Presentes nos textos introdutórios e nos Quadros Organizadores Curriculares; - Frequência de habilidades que apresentam a AL; - Como foram organizadas essas habilidades de AL. |
| Unidade de contexto | <ul style="list-style-type: none"> - As unidades de contexto são os textos introdutórios e os QOCs presentes em cada documento curricular. - Como foram organizados os textos introdutórios e os QOCs? |
| Regras de enumeração | <ul style="list-style-type: none"> • Os tipos de enumeração são evidenciados: <ul style="list-style-type: none"> - Presença ou ausência dos termos da Análise Linguística. - Com qual frequência são mencionados? - Qual a valoração dada na abordagem da AL? - Como é a ordem de organização da AL no QOC? |
| Categorização | <ul style="list-style-type: none"> • A AL nos documentos está categorizada conforme: <ul style="list-style-type: none"> - Ensino Gramatical (EG); - Prática de Análise Linguística (PAL); - Análise Linguística Dialógica (ALD). |

Fonte: Autora, a partir Bardin (2011[1977], p. 133-150).

O Quadro 23 orienta nossas observações, quanto à análise das unidades de registro da AL e à análise de contexto dos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa. Dessa maneira, podemos sanar dúvidas, como por exemplo, se houve apagamento do já proposto na BNCC ou se foram realizadas novas abordagens para AL? Em qual das perspectivas evidenciadas a Análise Linguística é apresentada nos documentos analisados? Temos como

parâmetro o quadro que apresenta o Ensino de Gramática, Prática de Análise Linguística e Análise Linguística Dialógica, apresentado na seção 1.2, como descrito no Quadro 24.

Quadro 24. As especificidades do EG e das perspectivas PAL e ALD.

| Ensino de Gramática (EG) | Prática de Análise Linguística (PAL) | Análise linguística dialógica (ALD) |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Concepção de língua como sistema, estrutura, inflexível e invariável. | Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeito às interferências dos falantes. | Concepção de língua(gem) como ação <i>dialógica/ideológica</i> . |
| Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção de textos. | Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos. | Prática de Análise Linguística no <i>diálogo</i> com o processo de produção textual oral ou escrita, ou com o processo de leitura, ou com a produção silenciosa de respostas na escuta (p. 146). |
| Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. | Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras). | Orientação <i>metodológica sociológica</i> para a abordagem do discurso vivo, menos prescritiva em todo o sentido (p. 03-04). |
| Privilégio das habilidades metalinguísticas. | Trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas. | Desenvolvimento de práticas epilinguísticas e metalinguísticas sob orientação Dialógica (p. 08). |
| Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. | Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário. | Envolve a <i>compreensão valorativa</i> da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de análise linguística que interessem à compreensão do discurso socialmente vivo (p. 200). |
| Centralidade da norma-padrão. | Centralidade dos efeitos de sentido. | Está centralizada no plano axiológico, que envolve valorações e entonação. |
| Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. | Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas. | Gêneros Discursivos sob a <i>perspectiva dialógica</i> , de modo que as análises se voltem a todos os aspectos que dizem respeito a sua realização <i>ética e estético-valorativa</i> e não apenas cognitiva (p. 202). |
| Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. | Unidade privilegiada: o texto. | Unidade privilegiada: o enunciado vivo, concreto. |
| Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção. | Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. | Atividades que requererem a participação ativa do aluno nas práticas epilinguísticas e metalinguísticas inerentes às práticas de linguagem propostas à vivência em sala de aula (p. 08). |

Fonte: Organização autora, a partir de Mendonça (2006, p. 207), Polato (2017, p. 32, 146, 200, 202), Polato e Menegassi (2019b, p. 3, 4, 8) e Ohuschi (2019, p. 32).

O Quadro 24, como já evidenciado na seção 1.2, foi organizado para propósitos didáticos, a primeira coluna apresenta as características de ensino de Língua Portuguesa, a partir da gramática normativa. As duas últimas colunas reverberam as apropriações dos princípios axiológicos na composição da AL. As siglas PAL e ALD pontuam como isso foi assimilado no percurso social e histórico do Ensino de LP. Assim, nesta pesquisa, abordamos como esses conceitos são compreendidos nos documentos curriculares do Ensino Fundamental pós-BNCC. Desse modo, observando se os termos valorativos que compõem a perspectiva Dialógica da Linguagem, aqui reconhecidos como ALD, foram assumidos de forma ampla nas significações dadas à AL nesses documentos ou estão em processo de assimilação e adequação desses princípios, aqui denominados como PAL.

Após a análise individual de cada documento, buscamos por termos, definições e conceitos relacionados à análise linguística, bem como investigamos como a AL foi reorganizada nos Quadros Organizadores Curriculares dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Por fim, apresentamos uma análise conjunta dos dados, explorando o que há de comum entre os documentos quanto à AL, em que diferem entre si quando discutem a análise linguística.

Com a conclusão desses estudos, organizaremos em nosso Estado, formações continuadas para os coordenadores regionais de currículo e professores de Língua Portuguesa, abordando a concepção de Análise Linguística presente no DCT, de modo a evidenciar a perspectiva de Análise Linguística Dialógica nos trabalhos escolares. E, posteriormente, encaminhar essa proposta de formação para os outros estados da Região Norte.

Com base nas reflexões postuladas, as quais nos embasam para compreendermos o percurso da Análise Linguística no ensino de Língua Portuguesa no Brasil e, como foi concebida na Base Nacional Comum Curricular e, a partir dos pressupostos metodológicos abordados, na seção seguinte, apresentamos a análise individual de cada documento curricular do Ensino Fundamental da Região Norte.

5 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO INTERIOR DOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA REGIÃO NORTE

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.

5.1 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo de Referência Único do Acre (CRUAC)

O Currículo de Referência Único do Acre (CRUAC) abrange desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental, disposto em cadernos diferentes para cada etapa de ensino. O caderno do Ensino Fundamental contempla, em um mesmo documento, tanto os anos iniciais como os finais. Inicia com o texto introdutório e, em seguida, estão contempladas as áreas de conhecimento com os componentes curriculares correspondentes. Estes seguem uma mesma estrutura, apresentando os conceitos-chaves, a abordagem metodológica, a parte diversificada e as especificidades do Estado, com explicações organizadas e de fácil compreensão, discorrendo que o professor tem liberdade para fazer abordagens de assuntos além dos propostos quanto à parte diversificada “conhecer e analisar criticamente os seus usos como veículos de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas em campanhas publicitárias, etc.” (ACRE, 2018, p. 709).

O CRUAC apresenta uma organização própria que está disposta em Direitos e objetivos de aprendizagem, Competências e Habilidades, Conteúdos/Objetos de Conhecimento, Propostas de Atividades e Atividades de Avaliações. Algumas terminologias recebem outros conceitos como citado em “neste documento, o termo *competência* será sinônimo de

capacidade e envolverá aspectos cognitivos e socioemocionais e *habilidade* será sinônimo de *conteúdo*” (ACRE, p. 26, grifo nosso). Nos objetivos são propostas as capacidades, isto é, as competências amplas de cada componente curricular.

Em cada componente curricular, são dispostas as orientações e a aplicabilidade do componente, as competências da educação básica e as da área. Logo após, estão dispostos os Quadros Organizadores Curriculares dos primeiros anos e os dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa organização é realizada a partir das áreas de conhecimento, a Área de Linguagens contempla os componentes curriculares de Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

O componente de Língua Portuguesa do Currículo de Referência Único do Acre (LP-CRUAC) comunga com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), conforme proposto em “é fundamental que haja uma reflexão sobre o modo como os textos circulam e são produzidos em contextos extraescolares, levando em consideração que a escola não é o único ambiente onde as crianças têm contato com textos escritos, seja lendo ou escrevendo” (ACRE, 2018, p. 710). No entanto, há diferenciação na organização dos conceitos de LP, abordados na BNCC, no Quadro Organizador Curricular (QOC), sendo que os Campos de Atuação e o bloco *Todos os campos* são inseridos na mesma coluna dos Conteúdos/Objeto de conhecimento e repetidos nas de Práticas de Atividades.

O LP-CRUAC evidencia a perspectiva enunciativa-discursiva proposta pela BNCC, considerando a linguagem como elo entre as práticas de interação. Nesse sentido, as propostas de Análise Linguística:

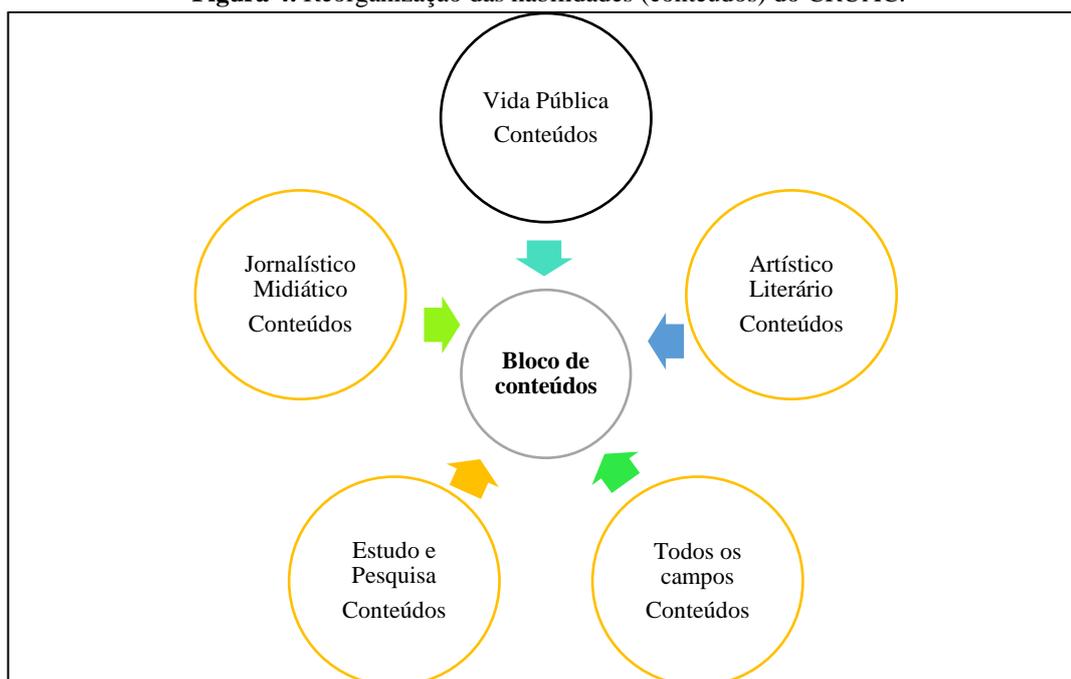
estão fundamentalmente a serviço da ampliação da capacidade de uso da linguagem. Visa-se desenvolver a habilidade de análise e avaliação consciente dos recursos e formas de composição dos textos. Esse eixo está centrado e refere-se à *coesão e à coerência, à progressão temática dos textos, às características de cada gênero e a todos os recursos disponíveis na língua que possibilitam a construção dos efeitos de sentido, dos estilos assumidos e da situação comunicativa*. Dessa maneira, pretende-se que os alunos se apropriem dos conhecimentos necessários para uma escrita mais aprimorada (ACRE, 2018, p. 702, grifo nosso).

Conforme a definição dada à AL, observamos que o documento diferencia a AL do ensino normativo, descrito como “modo a conhecer os conceitos teóricos sobre os aspectos da linguagem que estão sendo desenvolvidos [...] seja tomada como um apoio no processo de aprendizagem, e não como foco para as propostas de análise linguística, em atividades fora de contexto” (ACRE, 2018, p. 703), desvinculando o foco da AL do ensino normativo e direcionando-o para que seja, apenas, suporte da aprendizagem. Desse modo, o ensino de

Análise Linguística, apresentado nos textos introdutórios do LP–CRUAC (ACRE, 2018), volta-se para a Prática de Análise Linguística (PAL), pois reafirma especificidades como progressão temática, construção de efeitos de sentido e estilos. Esses dados são evidenciados quando defendem a própria organização das práticas de linguagem em “eixos leitura, escrita, oralidade e análise linguística por campos de atuação pressupõe entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (ACRE, 2018, p. 703).

Diante das abordagens da AL, verificamos que não há um aprofundamento dos conceitos reportados à Análise Linguística, consideramos que no texto introdutório, há direcionamento para a PAL, já, no QOC, há um caminho inverso quanto à reorganização das habilidades (conteúdos). Isso se deve ao fato de reagrupar todas as habilidades (conteúdos), juntando-as por eixos individuais, apresentando todos os conteúdos do eixo oralidade, leitura e escrita, escrita e análise linguística/semiótica, conforme Figura 4.

Figura 4. Reorganização das habilidades (conteúdos) do CRUAC.



Fonte: Autora, a partir de CRUAC (ACRE, 2018).

Assim, há um bloco de conteúdos (habilidades), reorganizado a partir das habilidades de AL, retiradas dos Campos de atuação e do bloco *Todos os Campos* da BNCC. De tal modo, formou-se um só bloco, com os conteúdos (habilidades) de leitura, outro de produção textual e um de oralidade. Proposta que difere do que propõe a BNCC (BRASIL, 2017, p. 84), “os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas”. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os Campos de atuação

em que essas práticas se realizam e, ao que está proposto pelo próprio texto introdutório do documento (ACRE, 2018).

Dessa maneira, o QOC de Língua Portuguesa parte da organização dos Quadros de Objetivos de aprendizagem especificados para cada ano de ensino. Esses quadros apresentam os objetivos de aprendizagem selecionados para direcionar cada eixo: oralidade, leitura, análise linguística e produção textual. Nesse sentido, a cada ano de ensino, há um crescimento gradual desses objetivos, conforme exemplos no Quadro 25.

Quadro 25. Objetivos de aprendizagem para o primeiro e o sexto anos.

| 1º ANO | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Comunicar-se através da fala</i>, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas do cotidiano, sabendo conversar num grupo, expressar sentimentos, ideias e opiniões, relatar acontecimentos, expor o que sabe sobre temas estudados e recontar histórias conhecidas, recuperando características da linguagem do texto recontado. • <i>Interagir</i> com materiais diversificados de leitura, experimentando modos de ler que combinem em diferentes níveis, conforme os conhecimentos que tenha – estratégias de decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação. • Produzir uma <i>escrita alfabética</i> ou que dela se aproxime. • <i>Produzir</i> textos de autoria, <i>ditando para o professor ou colegas</i> e, quando possível, de próprio punho, bem como reescrever e revisar histórias conhecidas, mantendo as ideias principais e algumas características da linguagem escrita, coletivamente ou com ajuda do professor (p. 713). | |
| 6º ANO | |
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar a linguagem oral</i> de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar. • <i>Ler</i>, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano e desenvolver procedimentos adequados de estudo, considerando as especificidades de cada gênero. • <i>Utilizar</i>, com <i>propriedade</i>, os conhecimentos sobre <i>padrões da escrita</i> sistematizados em situações de análise linguística. • <i>Produzir e revisar</i>, de modo autônomo, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano, ajustados a diferentes situações comunicativas, bem como textos de apoio à fala planejada adequados às necessidades de estudo, buscando qualidade no conteúdo e na forma – em relação à coerência, coesão e aos padrões normativos da língua (p. 717). | |

Fonte: CRUAC (ACRE, 2018, p. 713-717).

Esses dois exemplos demonstram como os objetivos de aprendizagem foram organizados a cada ano de ensino e o crescimento gradual entre os anos. Esses objetivos são distribuídos no Quadro organizador curricular por ano de ensino e as habilidades (conteúdos) dos eixos: oralidade, leitura/escuta, análise linguística/semiótica e produção de texto são retiradas dos Campos de atuação que compõem o Quadro organizador curricular de LP da BNCC (BRASIL, 2017), como disposto no Quadro 26.

Quadro 26. Quadro organizador curricular – 1º ano.

| Quadro organizador curricular – 1º ano | | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|---------------------|
| Objetivos | Conteúdos/objetos de conhecimento | Propostas de atividades | Formas de avaliação |
| | | | |

| | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Capacidades/competências amplas | O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam os objetivos/capacidades. | | Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos. | Situações mais adequadas para avaliar. |
| Comunicar-se através da fala, empenhando-se em ouvir com atenção e em adequar a linguagem a diferentes situações comunicativas do cotidiano [...]. | Todos os campos de atuação. Participar de diálogos em que é preciso relatar acontecimentos[...]. | Relatos de acontecimentos. | Todos os campos de atuação. Situações de comunicação com um ou mais interlocutores [...]. | Observação e registro de como a criança procede nas atividades propostas. [...]. |

Fonte: CRUAC (ACRE, 2018, p. 724).

O QOC do CRUAC é dividido em cinco colunas: objetivos, conteúdos/objeto de conhecimento, propostas de atividades e formas de avaliação, no Quadro 26 estão descritas as significações de cada item. As habilidades (conteúdos) não apresentam a mesma estrutura, não têm a sigla alfanumérica e nem os mesmos elementos constitutivos do LP da BNCC. No CRUAC (ACRE, 2018), elas são reelaboradas, desmembradas em partes e realocadas no QOC, complementando os conteúdos/objetos de aprendizagem, as sugestões de atividades ou as formas de avaliações.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a análise linguística está intrínseca com as habilidades de leitura ou nas de produção de texto, como em “constatação da relação entre ideias do texto e (com ajuda do professor) encadeamento lógico, sequências temporal e causal” (ACRE, 2018, p. 787). Essa habilidade está no eixo de leitura e conjuga a AL e, nas propostas de atividades e nas formas de avaliação, as proposições voltam-se para o trabalho com o texto, articulando tanto o eixo de leitura como o de AL, demonstrando, desse modo, a perspectiva PAL.

Por seguinte, nos anos finais, ocorre o mesmo processo de perspectiva PAL, com foco na utilização do texto em todos os eixos das práticas de linguagem. Todavia, nesses anos de ensino, há também, ocorrências mais pontuais de Ensino Gramatical (EG), quando são evidenciadas habilidades relacionadas ao ensino normativo e, no decorrer do quadro organizador, mantem-se a perspectiva EG nos objetos de conhecimento, nas sugestões de atividades e nas avaliações, como em “uso progressivo do conhecimento sobre: regularidade ortográfica, emprego de maiúscula/minúscula, regras de acentuação, regras de concordância nominal e verbal” (ACRE, 2018, p. 966), subentendendo-se que prevalecerá a perspectiva EG em *Todos os campos* do QOC que correspondem a tal habilidade, conforme Quadro 27.

Quadro 27. Perspectiva EG.

| Quadro organizador curricular – 9º ano | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos | Conteúdos/objetos de conhecimento | | Propostas de atividades | Formas de avaliação |
| Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística. | Todos os campos de atuação. Empenho em apropriar-se das convenções da língua escrita e reconhecimento da sua importância. | Convenções da escrita. | Todos os campos de atuação. Situações de comunicação com um ou mais interlocutores | [...]Adequação dos textos produzidos aos padrões normativos da escrita Utilização dos conhecimentos sobre os padrões da escrita em favor da compreensão de textos [...]. |
| | Uso progressivo do conhecimento sobre: Casos de regularidade ortográfica (direta, contextual ou ligada à categoria gramatical); | Regularidade ortográfica | [...]. Atividades sequenciadas que possibilitem a retomada de regras ortográficas. Estudo de casos em que a semelhança | |
| | Regras de acentuação. | Regras de acentuação. | formal entre as palavras vem ou não acompanhada de afinidade semântica. Atividades de levantamento e tematização dos problemas, relativos aos padrões normativos, observados com maior frequência nas situações de revisão de textos dos alunos da turma. [...]. | |
| | Concordância Nominal e Verbal | Concordância Nominal e Verbal. | | |

Fonte: Autora, a partir de CRUAC (ACRE, 2018, p. 1169).

O bloco exemplifica a prevalência do ensino normativo em algumas organizações, sendo elencados conteúdos isolados de AL. Britto (1997, p. 125) alerta que “o ensino da gramática não visa fazer com que o sujeito decore uma nomenclatura, mas que domine procedimentos de análise que lhe permitam pensar sobre a língua e ampliar possibilidades de uso”. Em outras habilidades, há o predomínio da PAL na habilidade (conteúdo), nos objetos de conhecimento, e nas sugestões de atividades, no entanto, a avaliação apresenta a perspectiva EG, conforme o exemplo a seguir no Quadro 28.

Quadro 28. Presença da PAL, avaliação de perspectiva EG.

| Quadro organizador curricular – 6º ano | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Objetivos | Conteúdos/objetos de conhecimento | | Propostas de atividades | Formas de avaliação |
| Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre <i>padrões da escrita sistematizados</i> em situações de análise linguística. | Percepção e <i>análise dos recursos estilísticos e semióticos</i> dos gêneros jornalísticos e publicitários [...]. | Análise dos recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários. | Situações de atividade <i>associadas às práticas de leitura e/ou à produção</i> de textos dos gêneros jornalísticos e publicitários previstos. | [...]Provas com questões que evidenciem o aprendizado dos padrões normativos trabalhados[...]. |

Fonte: organização autora, a partir do CRUAC (ACRE, 2018, p. 936).

Nessa organização, os objetivos indicam o trabalho com os padrões da escrita, apoiados na análise de recursos estilísticos e semióticos de gêneros discursivos em atividades associadas às práticas de leitura e produção de texto, demarcando, assim, a presença da perspectiva PAL, pois evidencia a AL em gêneros discursivos, em situações que envolvem outras práticas de linguagem, como indica Mendonça (2006, p. 207), “integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e a produção de textos”. Todavia, os resquícios do ensino gramatical estão presentes ao sugerirem “provas com questões” que evidenciam o aprendizado, apenas, dos “padrões normativos”, não propostos à valoração dos recursos estilísticos e semióticos.

No Quadro Organizador Curricular do CRUAC (ACRE, 2018), há diversas organizações, com a presença da perspectiva PAL e da EG, mas com uma busca constante para que prevaleça a PAL; mesmo quando as habilidades refletem o EG, existe um direcionamento, na maioria das sugestões de atividade e na avaliação para a predominância da PAL, com retomadas enfáticas no trabalho com os gêneros discursivos.

Podemos observar, ainda, a AL presente nos demais eixos, tanto com a perspectiva PAL como a ALD, no decorrer do Quadro Organizador Curricular, conforme o Quadro 29, exposto na sequência.

Quadro 29. A AL de perspectiva PAL e ALD no eixo leitura.

| Quadro Organizador Curricular – 6º ano | | | | |
|----------------------------------------|----------|-------------------------|-------------------------|---------------------|
| Objetivo | Conteúdo | Objetos de Conhecimento | Propostas de atividades | Formas de avaliação |

| | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ler, de modo autônomo e voluntário, textos correspondentes aos diversos gêneros previstos para o ano e desenvolver procedimentos adequados de estudo, considerando as especificidades de cada gênero. | Identificação dos efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos, seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc., analisando as relações entre partes e elementos do texto (com ajuda do professor): encadeamento lógico, causa-efeito, razão consequência, fato-opinião, proposição-argumento. | Efeitos de Sentido | Situações de aprendizagem em que os alunos possam: analisar os efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos usados, apurar informações, desenvolvendo procedimentos de curadoria e se posicionando em relação aos enfoques dados aos fatos veiculados, produzindo textos orais ou escritos. | [...]Utilização de estratégias adequadas para a compreensão dos diversos textos; uso de dados textuais para construção de argumentos [...]. |
| | Identificação e análise dos efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os <i>recursos linguístico-discursivos</i> utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar <i>práticas de consumo conscientes</i> | Análise de efeito de sentidos em textos publicitários. | [...]Para os 6º e 7º anos, selecionar textos mais informativos e com grau de complexidade adequado às turmas, com menor <i>grau de posicionamento crítico</i> ; para os 8º e 9º, textos mais complexos e com maior nível de criticidade e argumentação. | |

Fonte: Autora, a partir de CRUAC (ACRE, 2018, p. 916-983).

O objetivo de leitura, elencado nessa organização, contempla a leitura de diversos gêneros discursivos, nos quais se pronuncia a presença da AL de perspectiva PAL para ALD, buscando identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos, seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa, as relações de persuasão e apelo ao consumo com os recursos-linguísticos discursivos utilizados. Isso, a partir de atividades que desenvolvam nos estudantes, procedimentos de curadoria, levando ao

posicionamento crítico em relação aos enfoques dados, como Polato e Menegassi (2017b, p. 03) propõem: “orientação metodológica sociológica para a abordagem do discursivo vivo, menos prescritiva em todo o sentido”.

O LP do CRUAC organiza as habilidades (conteúdo) de forma que a AL de perspectiva PAL ocorra, concomitantemente, nas habilidades de oralidade, leitura e produção textual, isso porque mantém, na maioria das propostas de sugestões de atividades e avaliação, o trabalho contínuo e reflexivo com o texto. As habilidades de leitura e produção textual de perspectiva dialógica (BRASIL, 2017) são redistribuídas no decorrer dos anos letivos, assim como descrito em “forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas e análise” (ACRE, 2018, p. 1060), seguindo a mesma proposição da BNCC, com poucas habilidades de AL, marcando a perspectiva ALD. Isso posto, mesmo com uma reorganização diferente da BNCC, as perspectivas de AL são retratadas da mesma forma que constam no documento base, isto é, demonstrando teorias diferenciadas de ensino.

Há de considerarmos que o LP do CRUAC, ao propor a separação de todas as habilidades (conteúdos) dos Campos, e reagrupá-las por eixo, causa um desacordo com as proposições, anteriormente elencadas pelo próprio documento, quanto à integralidade no tratamento da linguagem, bem como, dos pressupostos da BNCC, que orientam o desenvolvimento da AL “transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica”, sobretudo porque “essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2017, p. 82).

Tendo em vista a separação das práticas de linguagens no componente curricular de LP do CRUAC, refletimos, como ocorreria esse mesmo tratamento à linguagem, na aplicabilidade das habilidades e dos objetos de conhecimento nas atividades propostas em sala de aula? Na seção seguinte, abordaremos quais as concepções de análise linguística pautadas no Referencial Curricular do Amapá (RCAP).

5.2 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo do Referencial Curricular do Amapá (RCAP)

O RCAP possui a mesma organização e orientações da BNCC. O texto introdutório do componente curricular de LP do RCAP, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta o eixo Análise Linguística/Semiótica sistematizando a alfabetização, com o desenvolvimento das

regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos do discurso, articulado com os outros eixos. Nos anos finais do Ensino Fundamental, o eixo de AL/S é ampliado com “complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes nos textos” (AMAPA, 2019, p. 114).

Todo o texto introdutório é bem sucinto e traz tópicos que evidenciam as nomenclaturas propostas pela BNCC. Assim, quanto à AL/S, o LP–RCAP enfatiza os conceitos apresentados na página 80 da BNCC (BRASIL, 2017), sem acrescentar novas percepções, mas confirmando o tratamento de interrelação dado ao eixo de AL com os outros eixos, prevalecendo a perspectiva PAL presente nos textos introdutórios da BNCC.

O Quadro Organizador Curricular (QOC) é anual, não contempla todas as habilidades da BNCC, havendo uma seleção dos blocos de habilidades que pertencem mais aos blocos de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, contemplando, assim, uma organização mais enxuta, mas sem fazer a interrelação desses blocos com os blocos individuais de cada ano letivo. Há presença de habilidades que apresentam as iniciais AP na sigla alfanumérica, adaptadas às especificidades regionais, aproximando o documento às realidades estaduais. No QOC, não há sugestões de detalhamento dos objetos ou sugestões pedagógicas.

No texto introdutório, apresenta-se a análise linguística com a perspectiva PAL, evidencia-se a união entre os eixos, no entanto, quando as habilidades são reorganizadas no QOC, demonstram que há preponderância da perspectiva de Ensino Gramatical (EG), como subentendido da própria BNCC. O QOC–RCAP está disposto conforme Quadro 30.

Quadro 30. Quadro Organizador Curricular do RCAP–EG.

| Língua Portuguesa – Bloco 6º e 7º anos | | |
|-----------------------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Práticas de Linguagem | Objeto de Conhecimentos | Habilidade |
| Todos os campos de atuação | | |
| Análise Linguística/Semiótica | Morfossintaxe | (EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto). |
| | Sintaxe | (EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração. |

Fonte: RCAP (AMAPÁ, 2019).

Há exemplos da presença exclusivamente de EG, como o emprego adequado das regras de concordância nominal e verbal e a identificação de sintagmas nominais e verbais, como constituintes imediatos da oração, assim como Mendonça (2006, p. 207) destaca em referência

ao ensino de gramática: “fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e produção de textos”. Não há, assim, presença de orientações para que essas atividades ocorram em concomitância com os gêneros discursivos ou que contemplem as orientações que constam em cada Campo de atuação do QOC–RCAP, contudo, um tópico pode confirmar a presença da perspectiva PAL:

no Ensino Fundamental, o texto (oral, escrito, multimodal(multissemiótico) torna-se o centro das atividades de linguagem a serem desenvolvidas, implicando *um trabalho com a língua não apenas como um código a ser decifrado nem como um mero sistema de regras gramaticais, mas como uma das formas de manifestação da linguagem* (AMAPÁ, 2018, p. 143, grifos nossos).

Na orientação está descrito que o texto será o centro das atividades, no entanto, em dados momentos, isso não se confirma na organização das habilidades, principalmente, naquelas que pertencem a *Todos os campos*, tanto do 1º ao 5º ano, como do 6º ao 9º ano. Há, no contexto geral de organização do QOC–RCAP, um posicionamento de perspectiva PAL, que, perpassa por todos os anos, quando vincula às habilidades de leitura e escrita e às próprias de análise linguística, como exposto no Quadro 31.

Quadro 31. Quadro Organizador Curricular do RCAP – PAL/ALD.

| Língua Portuguesa – Bloco 8º e 9º anos | | |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Práticas de Linguagem | Objeto de Conhecimentos | Habilidade |
| Campo Jornalístico-Midiático | | |
| Análise Linguística/Semiótica | Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa. | (EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, <i>avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.</i> |
| | Estilo | (EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida</i> etc. |
| | Modalização | (EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades <i>apreciativas</i> , viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, [...] etc., de maneira a <i>perceber a apreciação ideológica</i> sobre os fatos noticiados ou as posições <i>implícitas ou assumidas.</i> |

Fonte: RCAP (AMAPÁ, 2018, grifos nossos).

Percebemos que, nessa organização, há destaque para perspectiva PAL em todas as habilidades selecionadas, nas quais o estudante, analisa em textos noticiosos e argumentativos, não só tipo de argumentos, mas a força desses, utilizando-os em debates e percebendo as modalidades apreciativas, bem como percebendo essa apreciação ideológica viabilizada nos usos das classes gramaticais. Há presença da perspectiva ALD, quando o estudante é direcionado a perceber a força dos argumentos, as modalidades apreciativas e apreciação ideológica presentes nos fatos implícitos ou assumidos, como proposto por Polato (2017, p. 200): “envolve a compreensão valorativa da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de análise linguística que interessem à compreensão do discurso socialmente vivo”.

Essas habilidades são evidenciadas no decorrer de todo o QOC. Observamos, também, que esse movimento de aproximação da perspectiva PAL e da ALD não são tão evidentes nas de AL, mas nas de leitura e produção textual, quando a habilidade recebe novos complementos de aproximação ao contexto regional, como no Quadro 32.

Quadro 32. Perspectiva PAL.

| Todos os campos de atuação | | |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Análise Linguística/Semiótica | Variação Linguística. | (EF69L-AP09) Identificar as variedades da língua e as línguas faladas <i>nas comunidades indígenas do Amapá</i> , registrando, em áudio e vídeo, eventos de fala (cantos, rezas, narrativa, depoimentos, que ainda resguardam <i>traços linguísticos e culturais dos Kari e dos Galibi Marworno</i> (p. 157). |
| Vida Pública | | |
| Produção de textos | Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos. | (EF89LP-AP05) Produzir Moções juntos aos <i>ribeirinhos e comunidades</i> para denúncias dos atos <i>ilícitos e violência cometidos contra jovens, mulheres e idosos</i> (p. 179). (EF89LP-AP06) Desenvolver pesquisas sobre as culturas locais, colhendo relatos, histórias orais, iconografias, fotografias e documentos, como fontes de saberes para produção de textos literários e não literários, <i>a fim de celebrar as raízes locais e compartilhar tais saberes com a comunidade</i> (p. 179). |

Fonte: RCAP (AMAPÁ, 2018, p. 157-179, grifos nossos).

Nesse conjunto de habilidades, os estudantes reconhecem as variedades da língua falada presentes nas próprias comunidades, aproximando-os da cultura local, resguardando os traços linguísticos e culturais dos povos, produzindo moções de denúncias de atos ilícitos e violência cometidos contra jovens, mulheres e estudantes, isso junto aos ribeirinhos e comunidades, e destacando, desse modo, a perspectiva PAL que será complementada com o *uso consciente e reflexivo de regras e norma-padrão*. Há, uma reorganização das habilidades de *Todos os*

Campos que amplia o objeto de conhecimento “variação linguística”, possibilitando novos rearranjos para a perspectiva ALD, aproximando-se das proposições de Polato (2017, p. 32): “centralidade na compreensão dos modos como é organizado o discurso, é compreendido e respondido socialmente e diz respeito às formas linguísticas dessa realização”. Nessa organização de produção textual, contemplamos a perspectiva Dialógica da Linguagem quando os estudantes produzem textos condizentes com a realidade que vivem e ainda são motivados a valorizarem as raízes locais.

Encontramos esse mesmo movimento em habilidades, especificamente, de perspectiva EG que foram aproximadas e incorporadas na perspectiva PAL, quando a habilidade é complementada com características regionais, como observamos no Quadro 33.

Quadro 33. Perspectiva EG/ PAL.

| Vida Cotidiana | | |
|-------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Análise Linguística/Semiótica | Morfologia | (EF35LP-AP11) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda dos professores de diferentes áreas do conhecimento, textos, relatos, entrevistas, reportagens, <i>relacionadas à fauna e flora das comunidades ribeirinhas dos municípios e comunidades quilombolas e indígenas.</i> |

Fonte: RCAP (AMAPÁ, 2018, p. 136, grifo nosso).

Nessa organização, o objeto de conhecimento é de perspectiva EG, no entanto, é proposto para ser desenvolvido em uma habilidade de leitura de perspectiva PAL, isso demonstra a integração que ocorre entre os eixos que compõem as práticas de linguagem, como evidenciado por Mendonça (2006, p. 207): “concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeito às interferências dos falantes”.

Ao analisarmos o QOC–RCAP, de uma forma global, percebemos a prevalência da perspectiva PAL, pois toda a reorganização do documento, vincula, na maioria das vezes, o trabalho com as habilidades aos gêneros discursivos, além de reestruturá-las para que as especificidades regionais possam ser contempladas.

Na seção seguinte, abordaremos como a análise linguística foi contemplada no Referencial Curricular Amazonense.

5.3 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo do Referencial Curricular Amazonense (RCA)

O Referencial Curricular Amazonense (RCA) constitui-se a partir da BNCC e está organizado em cadernos, divididos em Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais que

seguem a mesma estrutura e as nomenclaturas propostas pelo documento base. No entanto, foram acrescentadas habilidades específicas para contemplar as especificidades regionais, sendo acrescentada a sigla AM, no final da habilidade. Conforme o RCA (AMAZONAS, 2019), algumas habilidades foram desmembradas em habilidades menores para que houvesse articulação e progressão no processo de ensino, atendendo à nova reestruturação proposta pelo documento. Os autores do RCA destacam que não é um documento conclusivo e, sim, norteador para a reorganização da educação amazonense.

O componente curricular de Língua Portuguesa do Referencial Curricular Amazônico (LP–RCA) vislumbra as mesmas nomenclaturas apresentadas pela BNCC. O componente está centrado no texto, enfatizando a função social da língua, as múltiplas linguagens, os textos multissemióticos, bem como, busca oportunizar “situações favoráveis à participação ativa, criativa e significativa do aluno em práticas sociais de linguagem” (AMAZONAS, 2019, p. 108).

As práticas de linguagem são apresentadas individualmente, de forma sucinta, com uma abordagem mais ampla e com mais detalhes para a Análise Linguística/Semiótica, a qual é definida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como eixo que

envolve discursividade, textualidade, normatividade dos textos e apropriação do sistema de escrita alfabética perpassando por todos os campos de atuação e desenvolvimento estratégias de análise durante as práticas de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos (AMAZONAS, 2019, p. 110).

Desde os Anos Iniciais, a AL é evidenciada em todos os campos de atuação e como eixo que integra os outros eixos das práticas de linguagem. No decorrer do texto introdutório do componente de LP, é dada continuidade a esse fator de integralidade dos eixos “na prática de leitura e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, a análise linguística se faz mediante estratégias (meta) cognitivas acerca da materialidade do texto ao que tange ao sentido de composição [...] e situação de produção” (AMAZONAS, 2019, p. 111), demarcando a perspectiva PAL nos pressupostos relacionados a AL.

O QOC–RCA apresenta, primeiro, o quadro *Todos os campos* e, depois, os Campos de atuação, seguindo as mesmas proposições da BNCC, mas com o acréscimo de duas colunas, sendo uma com as Competências específicas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e a outra com detalhamento do objeto de conhecimento, conforme Quadro 34.

Quadro 34. Organizador curricular de LP–RCA.

| |
|----------------------------|
| Língua Portuguesa – 2º Ano |
|----------------------------|

| Todos os campos de atuação | | | | |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Práticas de Linguagem | Competência | Habilidades | Objetos de Conhecimento | Detalhamento do objeto de conhecimento. |
| Análise linguística/ semiótica (Alfabetização) | Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a [...]. | (EF02LP09) Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação. | Pontuação (Final de interrogação e exclamação). | Produção de frases afirmativas, interrogativas e exclamativas, relacionando-as com os <i>efeitos na entonação</i> e no <i>sentido</i> produzido nos textos, em colaboração com o professor, com os colegas e com certa autonomia. |

Fonte: RCA (AMAZONAS, 2019, p. 170, grifo da autora).

Na organização do QOC–RCA, visualizamos uma apresentação da AL diferente do que está proposto no texto introdutório do próprio documento. Nesse QOC, há uma separação dos eixos tanto nos Campos de Atuação como em *Todos os Campos*, não há uma interligação dos eixos, como propostos nos textos introdutórios, tanto da BNCC como do RCA. Em *Todos os campos*, apresentam-se habilidades de AL tanto de perspectiva EG, como de perspectiva PAL. No caso do Quadro 34, a competência descrita é de perspectiva PAL, *propõe apropriar-se da linguagem escrita como forma de interação nos diferentes Campos de atuação da vida social*, todavia, a habilidade tem perspectiva EG, voltada exclusivamente ao uso da pontuação, com o detalhamento do objeto de conhecimento, especificando quais seriam esses sinais de pontuação. Os organizadores do documento, aproximam a habilidade de EG à perspectiva PAL, quando conjugam o trabalho com essa habilidade ao texto, *buscando os efeitos de entonação e sentido produzidos*. Nesse caso, temos a mescla das duas perspectivas.

Em outras partes do QOC, em *Todos os campos*, as habilidades foram reagrupadas em blocos, separadas por eixos. No eixo de AL, há a predominância da perspectiva EG, por blocos inteiros, nos quais foi destacada uma mesma competência de perspectiva PAL/ALD, porém, com proposições de desenvolvimento a partir de habilidades, objeto de conhecimento e detalhamento do objeto apresentando, exclusivamente EG, como no Quadro 35.

Quadro 35. Perspectiva EG.

| Língua Portuguesa – 5º Ano | | | | |
|----------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| Todos os campos de atuação | | | | |
| Práticas de Linguagem | Competência | Habilidades | Objetos de Conhecimento | Detalhamento do objeto de conhecimento. |
| Análise linguística/ | Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como | (EF05LP05) <i>Identificar a expressão de</i> | <i>Morfologia verbos (modos e tempos).</i> | Modo indicativo: <i>Observação dos tempos verbais quanto ao uso no</i> |

| | | | | |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| semiótica (ortografização) | forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social | <i>presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.</i> | | <i>presente, passado e futuro;</i> Análise dos tempos verbais quanto ao uso oral e escrito; Comparação e derivação dos tempos verbais. |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: RCA (AMAZONAS, 2019, p. 207, grifos nossos).

O Quadro evidencia uma competência que apresenta característica de perspectiva PAL, aproximando-se da ALD, identificando a linguagem como forma de interação, promovendo a autonomia do estudante como protagonista na vida social. Contudo, ao ser dada a continuidade da organização do quadro, prioriza-se apenas a perspectiva do Ensino Gramatical. Isto é, o objeto de conhecimento e a habilidade são essencialmente EG, como apontado por Mendonça (2006, p. 207), pois há o “privilegio de habilidades metalinguísticas”. No Detalhamento do objeto, ampliam a perspectiva EG, observação, análise e comparação de classes gramaticais, sem orientações para que o aluno observe o sentido no qual o verbo será utilizado ou reflita sobre as formas que poderá utilizá-lo, nem proposições para que o trabalho seja realizado nos gêneros discursivos previstos na competência.

Em outras orquestrações do QOC, com a mesma competência de perspectiva PAL e aproximação a ALD, constam organizações com o objeto de conhecimento, a habilidade e o detalhamento desse objeto, sinalizando para as perspectivas EG e PAL, como no Quadro 36.

Quadro 36. Perspectivas EG e PAL.

| Língua Portuguesa – 3º Ano | | | | |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Todos os campos de atuação | | | | |
| Práticas de Linguagem | Competência | Habilidades | Objetos de Conhecimento | Detalhamento do objeto de conhecimento. |
| Análise linguística/ semiótica (Alfabetização) | Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a [...] e de se envolver com maior autonomia e | (EF03LP09) <i>Identificar, em textos adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.</i> | Morfossintaxe. | Construção dos conceitos dos adjetivos, flexões dos adjetivos, gênero, número e grau. <i>Reconhecimento dos adjetivos como a classe de palavra que atribui características aos substantivos. Identificação dos adjetivos nos textos propostos.</i> |

| | | | | |
|--|------------------------------|--|--|--|
| | protagonismo na vida social. | | | |
|--|------------------------------|--|--|--|

Fonte: RCA (AMAZONAS, 2019, p. 217, grifos nossos).

Nessa organização para desenvolver a competência, já citada no Quadro anterior, a habilidade propõe a identificação de classes gramaticais e de suas funções, mas isso em textos, sugerindo, assim, a perspectiva PAL “fusão com o trabalho com os gêneros” (MENDONÇA, 2006, p. 207). No detalhamento do objeto de conhecimento, a suposição continua para que seja desenvolvida em textos propostos na competência, com a construção dos conceitos, e não a partir da memorização de conceitos já existentes. No entanto, não há um prolongamento para que se efetive o sentido e a valoração desses conceitos nos textos propostos.

Nas estruturações dos Campos de atuação, a maioria dos blocos contempla a perspectiva PAL, principalmente com a colaboração do detalhamento dos objetos, nos quais são retomadas as especificidades regionais amazônicas, como no Quadro 37.

Quadro 37. Perspectiva ALD e PAL.

| Língua Portuguesa – 6º Ano | | | | |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo das práticas de estudo e pesquisa. | | | | |
| Práticas de Linguagem | Competência | Habilidades | Objetos de Conhecimento | Detalhamento do objeto de conhecimento. |
| Análise linguística/ semiótica | Compreender a língua como <i>fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</i> | (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de título, (olho), introdução, divisão do texto [...] como forma de ampliar suas capacidades de <i>compreensão</i> e produção de textos nesses gêneros. | Construção composicional e estilo. Gêneros de divulgação científica. | Gêneros textuais de divulgação científica. Construção <i>composicional, estilo e suas características.</i> Finalidade. Elementos constitutivos. Recursos textuais e discursivos. Marcas linguísticas. Recursos Verbais e Não Verbais. Informação, vocabulário técnico, <i>pontos de vista, considerando os direitos humanos, o contexto social de produção e recepção.</i> |

Fonte: RCA (AMAZONAS, 2019, p. 134, grifos nossos).

Nesse Quadro, pertencente ao campo de atuação de Práticas de Estudo e Pesquisa, consta um exemplo de organização de perspectiva PAL em todos os seus elementos. Assim, a competência tem perspectiva ALD, pois sugere compreender a linguagem como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. A habilidade selecionada é de perspectiva PAL que propõe, primeiro, a análise de gêneros discursivos para, posteriormente, produzi-los. No Detalhamento do objeto de conhecimento, os objetos são

detalhados um a um, finalizando-se com uma retomada para competência. Há ainda a presença da perspectiva ALD, porque não só elencaram os objetos de conhecimento de AL, mas houve expansão para consideração dos *direitos humanos, o contexto social de produção e recepção*, como afirma Polato (2017, p. 200): “envolve a compreensão valorativa da relação estilogramática em todos os níveis de análise linguística que interessem à compreensão do discurso socialmente vivo”.

Em virtude das análises realizadas na organização do QOC do RCA, cabe ressaltar que há uma predominância de AL de perspectiva EG, principalmente no campo: *Todos os Campos*, como descritos na BNCC. Por sua vez, nos Campos de atuação, observamos uma mescla das perspectivas EG e PAL, com a maioria PAL e raras de ALD, sendo que, mesmo quando há um direcionamento para perspectiva PAL, os verbos que iniciam as habilidades são, na maioria das vezes, de identificação, diferenciação e seleção das classes gramaticais e de composição dos gêneros discursivos. Outrossim, em poucos momentos, os detalhamentos dos objetos evidenciam a PAL, como previsto no texto introdutório do RCA em “análise dos efeitos de sentido produzidos pelo modo de ocupação desse espaço” (AMAZONAS, 2019, p. 293). Nesse sentido, percebemos que do 1º ao 5º ano, a prevalência da perspectiva EG é bem destacada, verificamos isso, também, quando elegem para iniciar o QOC com *Todos os Campos*, em cada ano letivo, sendo que esse campo contempla a maioria das habilidades e objetos de conhecimento de perspectiva EG, sendo mais encontrada no 6º e 7º anos e, no 8º e 9º anos, predominância da PAL.

Um fator que marca o QOC–RCA, são as reorganizações dos campos de atuações, os blocos de habilidades do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano são redistribuídos de forma que completem as habilidades dos anos individuais, articulando, assim, a verticalidade do currículo. Dentre esses novos blocos, priorizam-se construções iniciais dos campos nos eixos de leitura, com habilidades de perspectiva Dialógica da Linguagem, como no Quadro 38.

Quadro 38. Perspectiva ALD e PAL.

| Língua Portuguesa – 9º Ano | | | | |
|------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo das práticas de estudo e pesquisa. | | | | |
| Práticas de Linguagem | Competência | Habilidades | Objetos de Conhecimento | Detalhamento do objeto de conhecimento. |
| Leitura | Ler, interpretar e debater textos[...]. | (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir [...] de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo | Efeitos de sentido. | [...] Recursos das várias Linguagens na construção do discurso persuasivo. Pensamento crítico |

| | | | | |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------|
| | | uso, em texto, de recurso às formas de apropriação textual [...]. (EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos [...]. (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido [...]. | | em relação ao consumismo [...]. |
|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------|

Fonte: RCA (AMAZONAS, 2019, p. 233-234, grifos nossos).

Nessa Organização, verificamos também a presença intrínseca da AL, exemplificando que a Análise Linguística se concretiza na leitura e nos outros eixos, a partir da análise de *diferentes práticas, bem como, dos efeitos de sentido produzido pelo uso de recursos às formas de apropriação textual, e usos de recursos persuasivos, analisando esses efeitos de sentidos na construção do discurso persuasivo*, como exposto por Mendonça (2006, p. 207): “preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido”. Nesse bloco, há uma aproximação da PAL para perspectiva ALD, quando se propõe no Detalhamento do objeto de conhecimento, *recursos das várias Linguagens na construção do discurso persuasivo e desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao consumismo*, assim proposto por Polato (2017, p. 202): “gêneros discursivos sob a perspectiva dialógica, de modo que as análises se voltem a todos os aspectos que dizem respeito a sua realização ética e estético-valorativa e não apenas cognitiva”.

Do 6º ao 9º Ano, existe uma inversão quanto à organização dos campos de atuação; primeiro, são apresentados os diversos campos de atuação e depois, o campo *Todos os Campos*. Todavia, segue-se a mesma perspectiva de agrupamentos das habilidades por eixos nesse campo. Em suma, é visível a separação entre a perspectiva PAL e a EG na reorganização das habilidades. As habilidades de AL com perspectiva PAL são direcionadas para os campos de atuação e as habilidades de EG estão separadas em *Todos os Campos*, situação evidenciada na organização das habilidades de AL da BNCC (BRASIL, 2017).

Na seção seguinte, pautaremos sobre a organização da análise linguística no Documento Curricular do Estado do Pará.

5.4 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Currículo do Documento Curricular do Pará (DCP)

Para avançarmos nas análises do componente curricular de Língua Portuguesa do Documento Curricular do Pará–DCP, antes é necessário compreendermos a organização que

perpassa todo o documento assim descrito: “está amparado numa concepção de sujeito sócio-histórico, daí é que apresenta uma organização de conhecimento a partir de eixos estruturantes, dos quais são extraídos os subeixos que definem os objetivos de aprendizagem aos quais estão relacionadas às habilidades” (PARÁ, 2019, p. 88-89). Os eixos estruturantes que reorganizam o DCP são descritos conforme o Quadro 39.

Quadro 39. Eixos Estruturantes e subeixos - Ensino Fundamental

| Eixos estruturantes | Subeixos |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Espaço/Tempo e suas Transformações | 1. Interação e reconhecimento de elementos contidos no ambiente a partir de vivências e linguagem. 2. As linguagens e seus significados contidos no espaço social na formação dos sujeitos. 3. O espaço/tempo como gerador do processo de alfabetização, cultural/letramento dos sujeitos. |
| Linguagem e suas Formas Comunicativas | 1. A variação linguística e a multisssemiose nos diversos contextos sociais. 2. A influência dos diferentes aspectos comunicativos das linguagens no contexto social como processo de alfabetização cultura. 3. A interação e o uso da linguagem em suas diversas formas comunicativas. |
| Valores à Vida Social | 1. A cooperação/competição como valores das diversas sociedades. 2. A família, a escola e a comunidade na construção de valores sociais |
| Cultura e Identidade | 1. As culturas local e regional como construção de identidades. 2. O multiculturalismo e suas interfaces com as linguagens. |

Fonte: Autora, a partir (PARÁ, 2019, p. 110-118).

O QOC–DCP está organizado em quatro eixos iguais, vinculados às competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017), apresentados para todos os componentes curriculares e para todos os anos de ensino. Cada eixo é complementado por subeixos que se ampliam conforme o ano de ensino e de acordo com o componente curricular “esses eixos se configuram como campos temáticos amplos e privilegiados, capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos eleitos na escola e tratados cientificamente, no confronto com saberes produzidos historicamente e reelaborados pela humanidade” (PARÁ, 2019, p. 90).

O componente curricular de Língua Portuguesa do DCP inicia opondo-se à prioridade que foi dada ao Ensino Gramatical (EG) e por ele ainda prevalecer no ensino de língua. Realiza-se a retomada de Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) para marcar a dinamicidade da linguagem em todo processo histórico e social no qual o sujeito está inserido. O LP–DCP expõe que mesmo com as novas abordagens do ensino da língua, ocorrem alguns equívocos como:

- a) continuar seguindo a prática pedagógica tradicional, por crer que o trabalho com a LP precisa ser pautado no ensino gramatical; b) abolir o ensino gramatical, por acreditar que se deve trabalhar apenas com a leitura e com a produção textual, trabalho este, muitas vezes, restrito à leitura como decodificação e ao texto como mero pretexto para a produção escrita (PARÁ, 2019, p. 106).

Evidenciamos, desse modo, que, no texto introdutório do LP–DCP, o direcionamento da AL está voltado para a perspectiva PAL, como exposto em “é nesse sentido que se propõe o trabalho com a LP *tomando os gêneros discursivos (e não os conteúdos gramaticais)* como eixo de progressão e articulação curricular” (PARÁ, 2019, p. 107, grifos nossos). A organização do componente é marcada com excertos que evidenciam a teoria bakhtiniana nos estudos dos gêneros discursivos. A perspectiva PAL é caracterizada com a valoração das atividades epilinguísticas, com base nos pressupostos teóricos de Geraldi (1997), citados no DCP.

O Quadro Organizador Curricular do DCP é anual, não se orienta pelos mesmos Campos de atuação, nem com as mesmas nomenclaturas das práticas de Linguagens e os objetos de conhecimentos da BNCC. Como já mencionado, é organizado a partir de eixos e subeixos organizadores do próprio documento e objetivos de aprendizagem. Contudo, as habilidades são as mesmas da BNCC, com o acréscimo de algumas que apresentam as iniciais PA na sigla, demonstrando que a habilidade foi reestruturada, como no Quadro 40.

Quadro 40. QOC–DCP e habilidade regional.

| Língua Portuguesa | | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental | | | |
| Eixo | Subeixo | Objetivos de Aprendizagem | Habilidades |
| Cultura e identidade | 1. As culturas local e regional como construção de identidades | 1.2 Compreender e reconhecer as diversas culturas e suas características na formação de identidade evitando, assim, preconceitos. | (EF35LP01PA) Reconhecer as variedades linguísticas como formas de cultura e identidade evidenciadas nas suas condições de produção dos textos, evitando o preconceito linguístico. |

Fonte: DCT (Pará, 2019, p. 118).

A habilidade EF35LP01PA é uma junção da habilidade da BNCC que foi adequada para a regionalidade paraense e essa habilidade compõe outros anos de ensino. Nesse bloco, verificamos a interrelação do eixo, subeixo com o objetivo de aprendizagem e a habilidade, situação representada em outras organizações.

Em toda a estruturação do QOC–DCP, há maior predominância da perspectiva PAL, perpassando o texto introdutório, as orquestrações tanto de leitura, oralidade, escrita e as próprias habilidades de AL, as quais foram reestruturadas, como nos exemplos contidos no Quadro 41.

Quadro 41. QOC–DCP e habilidade regional.

| Língua Portuguesa | |
|------------------------------|--|
| 4º Ano do Ensino Fundamental | |

| Eixo | Subeixo | Objetivos de Aprendizagem | Habilidades |
|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Linguagem e suas formas comunicativas | 1. Signos, símbolos e códigos como representações de formas comunicativas | 1.1 Localizar e inferir informações implícitas e explícitas baseado nas representações semióticas que conduzem a essas conclusões, inclusive quanto <i>ao seu efeito de sentido expressando a compreensão delas.</i> | (EF15LP03) Localizar informações explícitas <i>em textos</i> . (EF15LP18) Relacionar <i>texto</i> com ilustrações e outros recursos gráficos. (EF35LP04) Inferir informações implícitas <i>nos textos</i> lidos. (EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, <i>observando o efeito de sentido de verbos de enunciação</i> e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões <i>em textos</i> (informativos, jornalísticos, publicitários etc.). (EF35LP23) Appreciar poemas e <i>outros textos</i> versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e <i>seu efeito de sentido</i> . |

Fonte: DCT (Pará, 2019, p. 120, grifos nossos).

Na estruturação desse subeixo de desenvolvimento da leitura, a localização e inferência de informações são retomadas quanto ao efeito de sentido de suas representações semióticas. Nas habilidades propostas intrinsecamente, encontramos a AL de perspectiva PAL, evidenciada no trabalho com o texto, bem como a indicação para que seja observado o efeito de sentido de verbos de enunciação e os efeitos de sentido da organização de poemas e outros textos versificados, como elencado por Mendonça (2006, p. 207): “fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla, justamente a interseção das condições de produção e as escolhas linguísticas”. Isso ocorre em outras organizações como no Quadro 42.

Quadro 42. QOC–DCP, reagrupamentos de habilidades.

| Língua Portuguesa | | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5º Ano do Ensino Fundamental | | | |
| Eixo | Subeixo | Objetivos de Aprendizagem | Habilidades |
| Linguagem e suas formas comunicativas. | 3. A semiose como <i>recurso de construção de sentido</i> nas diversas formas comunicativas. | 3.1 Reconhecer e analisar o <i>efeito de sentido</i> dos textos orais e escritos, sua finalidade e propósito baseado nas pistas linguísticas subjacentes neles e as contribuições para a sua continuidade. | (EF15LP01) Identificar a <i>função social de textos</i> que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente[...]. (EF15LP04) Identificar o <i>efeito de sentido</i> produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF15LP13) Identificar <i>finalidades</i> da interação oral em <i>diferentes contextos comunicativos</i> (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.). (EF05LP02) Identificar o <i>caráter polissêmico</i> das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo <i>com o contexto de uso</i>), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual. |

| | | | |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas <i>em textos</i>, com base no contexto da frase ou do texto.</p> <p>(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de <i>um texto</i>, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.</p> <p>(EF35LP30) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, determinando <i>o efeito de sentido de verbos de enunciação</i> e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto quando for o caso.</p> <p>(EF05LP04) Diferenciar, <i>na leitura de textos</i>, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, <i>na leitura de textos</i>, o <i>efeito de sentido</i> que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.</p> <p>(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência <i>textos curtos</i> com nível de textualidade adequado.</p> |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: DCT (Pará, 2019, p. 127, grifos nossos).

Na reestruturação desses eixos e subeixos que destacam o efeito de sentido em sua constituição, há o reagrupamento de nove habilidades, retiradas tanto dos grupos de 1º ao 5º ano, como de 3º ao 5º ano e do próprio 5º ano, evidenciando, também, a progressão vertical do currículo. É um reagrupamento que seleciona habilidades voltadas à utilização de textos e à identificação de sentidos de recursos expressivos gráfico-visuais, de sinais de pontuação, de verbos de enunciação, demonstrando, assim, a perspectiva PAL, nesse novo rearranjo proposto, como destaca Mendonça (2006, p. 207): “ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário”. Entretanto, em dados blocos de reorganizações, há mescla de habilidades com foco em EG e em PAL, conforme Quadro 43.

Quadro 43. Al perspectiva EG/PAL.

| Língua Portuguesa | | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º Ano do Ensino Fundamental | | | |
| Eixo | Subeixo | Objetivos de Aprendizagem | Habilidades |
| Linguagem e suas formas comunicativas. | 2. O letramento como processo comunicacional. | 2.1 Identificar e compreender os <i>recursos linguísticos e gramaticais</i> que são manifestos por meio da linguagem | (EF06LP07) <i>Identificar, em textos</i> , períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como <i>períodos compostos por coordenação</i> . |
| | | | (EF06LP10) <i>Identificar</i> sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da Oração. |
| | | | (EF06LP04) <i>Analisar a função e as flexões</i> de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo |

| | | | |
|--|--|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | manifestando sua aprendizagem no processo de letramento. | (EF69LP20) <i>Identificar</i> , tendo em vista o <i>contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais</i> , a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: [...]e <i>analisar efeitos de sentido</i> causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, <i>como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação</i> . |
|--|--|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: DCP (PARÁ, 2019, p. 134, grifos nossos).

Esse bloco de habilidades de AL é um bloco misto com habilidades de perspectivas PAL e EG. A habilidade (EF06LP07) é proposta para ser desenvolvida em textos, mas foca apenas a identificação. Já, as habilidades (EF06LP10) e (EF06LP04) são de identificação e análise, no entanto, não são direcionadas para serem trabalhadas em textos e não há orientações de como podem ser desenvolvidas com a perspectiva PAL. Desse modo, destacam-se como perspectiva de Ensino Gramatical, em razão da “preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção” (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Na (EF69LP20), há foco na identificação, mas ampliação para a perspectiva PAL, pois propõe-se analisar os efeitos de sentido, tendo em vista o *contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais*, a lógica de hierarquização de seus itens e recursos linguísticos, *compreendendo o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação*. Portanto, há o “trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas” (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Nas organizações do 6º ao 9º ano, verificamos a progressão vertical das habilidades, com reagrupamento tanto do 6º ao 9º ano, como dos blocos 6º e 7º anos e 8º e 9º anos. Em todo o QOC–DCP, não foi encontrado um bloco de habilidades exclusivamente de Ensino Gramatical que complementasse os objetivos de aprendizagem, demonstrando, assim, coerência com o que está proposto no texto introdutório quanto à função social da linguagem e contrário ao ensino de língua puramente de perspectiva gramatical.

No decorrer dos anos letivos, também foram organizados objetivos de aprendizagem que englobam a análise dos efeitos de sentidos de textos orais e escritos, nos quais também a conjugação de habilidades de perspectiva PAL e ALD baseados em pistas linguísticas como no Quadro 44.

Quadro 44. AL perspectiva PAL e ALD. Efeitos de sentido.

| |
|-------------------|
| Língua Portuguesa |
|-------------------|

| 9º Ano do Ensino Fundamental | | | |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eixo | Subeixo | Objetivos de Aprendizagem | Habilidades |
| Linguagem e suas formas comunicativas | 3. Os diferentes aspectos e propósitos expressados pelas linguagens. | 3.4 Reconhecer e <i>analisar os efeitos de sentido</i> dos textos orais e escritos e suas finalidades baseado nas <i>pistas linguísticas</i> neles subjacentes, considerando os <i>aspectos e propósitos comunicacionais</i> a ampliação sua compreensão acerca dessas pistas no ato comunicacional. | (EF69LP04) Identificar e <i>analisar os efeitos</i> de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., <i>com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</i> |
| | | | (EF09LP09) Identificar <i>efeitos de sentido</i> do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto. |
| | | | (EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, <i>o efeito de sentido</i> do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”. |
| | | | (EF89LP37) Analisar os <i>efeitos de sentido</i> do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras. |

Fonte: DCP (PARÁ, 2019, p. 175, grifos nossos).

Em todos os anos letivos é especificado um grupo de habilidades reunidas que são direcionados para os efeitos de sentido das pistas linguísticas. Esses blocos de habilidades reafirmam a PAL e conjugam a perspectiva Dialógica da Linguagem quando selecionam a habilidade (EF69LP04) que propõe um avanço, além de identificar, estabelecendo a análise dos efeitos de sentidos, *em busca de fomentar práticas de consumo consciente*, o que pode revelar a “orientação metodológica sociológica para abordagem do discurso vivo, menos prescritivo em todo o sentido” (POLATO; MENEGASSI, 2019b, p. 3). Por sua vez, quando há a separação em blocos exclusivos, apenas propondo a análise dos sentidos, pode-se inferir que sejam separados momentos, tempos pedagógicos para a realização dessa análise.

Nesse Quadro, também, observamos a reorganização dos blocos de habilidades do 6º aos 9º anos, complementando de forma vertical, as habilidades de anos específicos, situações igualmente vislumbradas nos blocos do 1º ao 5º ano e do 3º ao 5º ano. Nessa mesma direção, há a redistribuição das habilidades de perspectiva Dialógica da Linguagem por todo o QOC, nos eixos de leitura, produção de textos e oralidade, bem como as de análise linguística com perspectiva ALD, por serem um número bem menor. Algumas situações estão destacadas no Quadro 45.

Quadro 45. Al perspectiva ALD.

| |
|--------------------|
| Língua Portuguesa |
| Ensino Fundamental |

| Eixo | Subeixo | Objetivos de Aprendizagem | Habilidades |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Linguagem e suas formas comunicativas | 2. O letramento como processo de desenvolvimento comunicacional. | 2.2 Fazer uso dos <i>recursos linguísticos e gramaticais adquiridos na sua vivência como aprendente</i> da língua portuguesa no processo comunicacional. | (EF69LP28) <i>Observar</i> os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um <i>juízo de valor (positivo ou negativo)</i> acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves” |
| Espaço/tempo e Suas Transformações | 2. As linguagens, <i>seus significados</i> contidos no espaço/tempo <i>sociais</i> como processos <i>construtivos de comunicação e de interação entre os sujeitos.</i> | 2.1 Reconhecer que as diferentes <i>linguagens constituem partes de sua formação sociocultural</i> e funcionam como <i>elemento de inclusão e exclusão social.</i> | (EF89LP31) <i>Analisar e utilizar modalização epistêmica</i> , isto é, modos de indicar <i>uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição</i> , tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”) (p. 169). |
| Linguagem e suas formas comunicativas | 3. Os diferentes aspectos e <i>propósitos expressados pelas linguagens.</i> | 3.3 Reconhecer os <i>graus de formalidade e informalidade da língua, fazendo uso coerente</i> dos recursos linguísticos e gramaticais adquiridos no processo de letramento/alfabetização como <i>subsídio para a ampliação do seu desenvolvimento comunicacional.</i> | (EF89LP16) <i>Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais</i> como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., <i>de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas</i> (p. 174). |

Fonte: Autora a partir do DCP (PARÁ, 2019, p. 147, 169 e 174, grifos nossos).

As habilidades (EF69LP28), (EF89LP31), (EF89LP16) evidenciam a ALD, pois propõem: 1) observar modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor

(positivo ou negativo) acerca do que enuncia; 2) modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição; 3) analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. Nesse sentido, há evidências dos postulados de Polato (2017, p. 200) voltados à “compreensão valorativa da relação estilo-gramática em todos os possíveis níveis de análise linguística que interessem à compreensão do discurso socialmente vivo”.

No QOC do DCP, as habilidades ALD foram redistribuídas para completar eixos e subeixos de perspectiva PAL e ALD. A habilidade (EF69LP28) foi distribuída igualmente, do 6º ao 9º ano. As (EF89LP16 e EF89LP31) foram redistribuídas três vezes, sendo que a 16, foi encontrada, apenas, no 9º ano, um pequeno número se comparado ao total de habilidades de AL. Entretanto, em algumas articulações, essas habilidades complementam habilidades de leitura de perspectiva Dialógica da Linguagem, promovendo a perspectiva ALD nas outras práticas de linguagem.

Na reorganização da AL proposta pelo DCP, vislumbramos a análise linguística distribuída nos diversos eixos e subeixos propostos, fazendo a interligação da leitura, escrita e oralidade, de modo a mesclar as habilidades de AL, de *Todos os campos* da BNCC, com as habilidades de leitura, escrita e oralidade dos Campos de atuação. Nesse sentido, há uma conjunção entre esses campos, mesmo que, em dados momentos, nesses novos reagrupamentos, existam habilidades de perspectiva EG, mas não em grupos isolados de prevalência EG.

Na seção seguinte, trataremos como a AL foi concebida no Referencial Curricular do Estado de Rondônia.

5.5 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Referencial Curricular do Estado de Rondônia (RCRO)

O documento curricular de Língua Portuguesa do Referencial Curricular do Estado de Rondônia (LP-RCRO) apresenta conceitos e estruturas organizacionais que seguem as orientações da BNCC (BRASIL, 2017), com a “intenção de possibilitar uma língua contextualizada, que se usa efetivamente, nas práticas em que o indivíduo participa” (RONDÔNIA, 2018, p. 123), apresentando o texto como base linguística, incorporando os estudos com os multiletramentos e as especificidades regionais.

Sendo assim, o texto introdutório do LP–RCRO incorpora todas as definições apresentadas pela BNCC, destacando que a análise linguística é um eixo que integra os outros eixos, assim como “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)” (RONDÔNIA, 2018, p. 137), buscando, desse modo, uma perspectiva PAL que perpassa por todos os anos de ensino.

Nessa perspectiva, o Quadro Organizador Curricular do RCRO é organizado a partir do QOC–BNCC, com algumas especificidades em relação à reorganização das habilidades. O QOC–RCRO inicia-se com o campo *Todos os campos*, do 1º ao 5º ano, conforme Quadro 46.

Quadro 46. QOC–RCRO.

| Língua Portuguesa - 1º ao 5º ano | | |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Todos os campos de atuação | | |
| Práticas de Linguagem (eixos) | Objetos de conhecimento/ conteúdos | Habilidades |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | <i>Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</i> <i>Função social da escrita. As relações sociais e globais em tempo de multimídia e as produções contemporâneas</i> <i>A utilização da escrita e outras linguagens nas tecnologias [...].</i> | (EF15LP01) <i>Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</i> |

Fonte: RCRO (2019, p. 149).

A organização de *Todos os campos* no RCRO se diferencia da BNCC porque contempla o trabalho vinculado com o texto, selecionando as habilidades voltadas a esse objetivo. Por conseguinte, o QOC do RCRO, apresenta as mesmas nomenclaturas propostas pela BNCC. É anual e a estrutura é organizada a partir de uma sequência de leitura, produção textual, oralidade e a análise linguística de um grupo de gêneros discursivos.

O QOC do RCRO não apresenta quadros explicativos de habilidades, mas especifica os objetos de conhecimento, detalhando os conteúdos presentes nas habilidades propostas. É um QOC sucinto que selecionou conjuntos de habilidades, não abordando todas as proposições da BNCC. Entretanto, manteve os blocos de habilidades do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano e *Todos os campos* sem interligá-los com os anos específicos, sem reordenar o crescimento vertical. Todavia, mesmo seguindo a estrutura abordada pelo documento base, quando seleciona e reorganiza as habilidades nesses blocos, podemos perceber que a prevalência da perspectiva PAL perpassa por todos os outros eixos, como se observa no Quadro 47.

Quadro 47. Perspectiva PAL em outros eixos.

| Língua Portuguesa 3º ao 5º Ano | | |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Todos os campos | | |
| Práticas de Linguagem(eixos) | Objetos de conhecimento/conteúdo | Habilidades |
| Produção de Textos (escrita compartilhada e autônoma) | Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita. Conhecimentos linguísticos e gramaticais. Normas da escrita: uso de conectores, concordância, correção ortográfica Concordância verbal e Nominal. Pontuação. | (EF35LP07) Utilizar, <i>ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais</i> , tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. |
| | Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão-relação entre partes elementos de coesão. | (EF35LP08) Utilizar, <i>ao produzir um texto, recursos de referência</i> (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, <i>recursos de coesão pronominal</i> (pronomes anafóricos) e <i>articuladores de relações de sentido</i> (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade. |

Fonte: RCRO (RONDÔNIA, 2018, p. 164, grifos nossos).

Nesse bloco, composto de habilidades de produção de textos, contemplamos as especificidades de análise linguística. Na (EF35LP07) evidencia-se a utilização dos recursos linguísticos e gramaticais, na (EF35LP08) o uso dos recursos de referência, coesão e os articuladores das relações de sentido. Assim sendo, comunga a integralidade dos eixos, demonstrando a necessidade da interseção dos eixos para contemplar o trabalho com os gêneros discursivos, relacionando todas as práticas de linguagem. O QOC-RCRO evidencia a perspectiva PAL nos campos de atuação, como a própria BNCC (BRASIL, 2017), conforme Quadro 48.

Quadro 48. QOC-RCRO/PAL.

| Língua Portuguesa 1º e 2º Anos | | |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vida Pública | | |
| Práticas de Linguagem(eixos) | Objetos de conhecimento/conteúdo | Habilidades |
| Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Forma de composição do texto. <i>Uso de recursos gráficos e de disposição do texto</i> (digitais ou impressos) Fotolegendas de notícias, álbum de | (EF12LP14) <i>Identificar e reproduzir, em fotolegendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.</i> |
| | | (EF12LP15) <i>Identificar a forma de composição de slogans publicitários.</i> |
| | | (EF12LP16) <i>Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais</i> |

| | | |
|--|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | fotos (digital noticioso), cartas de leitor (revista infantil). | ou impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens. |
|--|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: RCRO (RONDÔNIA, 2018, p. 160, grifos nossos).

No QOC–RCRO, os conteúdos foram ampliados e receberam especificações a partir das habilidades. As habilidades prevalecem com os objetivos de identificar e reproduzir, não evidenciam a reflexão de valores ou da própria linguagem, mas se apoiam nos gêneros discursivos para desenvolver as práticas de linguagem. Todos os blocos de habilidades no QOC–RCRO seguem o esquema que, primeiro, apresenta a forma de composição do gênero discursivo, em seguida, leitura, produção textual, oralidade, finalizando com a análise linguística.

De um modo geral, o QOC–RCRO apresenta blocos de habilidades de AL com perspectiva PAL e algumas habilidades EG, no entanto, não há presença de blocos de habilidades exclusivamente EG, como podemos observar no Quadro 49.

Quadro 49. QOC – RCRO/EG/PAL.

| Língua Portuguesa 6º e 7º Anos | | |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Todos os campos de atuação | | |
| Práticas de Linguagem(eixos) | Objetos de conhecimento/conteúdo | Habilidades |
| Análise linguística/semiótica | Morfossintaxe | (EF67LP34) <i>Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.</i> (EF67LP35) <i>Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.</i> |
| | Morfossintaxe O substantivo e suas flexões O adjetivo e suas flexões; Modos verbais Predicação verbal O uso dos verbos nos gêneros textuais Transitividade verbal | (EF06LP04) <i>Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e Negativo.</i> (EF07LP04) <i>Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.</i> |
| | | (EF06LP05) <i>Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.</i> (EF07LP05) <i>Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.</i> |

Fonte: RCRO (RONDÔNIA, 2018, p. 214, grifos nossos).

Há uma mescla de habilidades EG (EF67LP 34,35), constituídas por formar antônimos, distinguir palavras, marcam as proposições do ensino normativo, revendo as “unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período” (MENDONÇA, 2006, p. 207). As habilidades (EF07LP04) e (EF07LP05) são desenvolvidas em textos, mas apenas marcam a identificação

das classes gramaticais, sem abordar a reflexão sobre o uso e função de cada uma. As habilidades (EF06LP04) e (EF06 LP05) propõem a análise das funções e a identificação dos sentidos.

O QOC–RCRO selecionou habilidades do quadro Todos os campos da BNCC, priorizando aquelas voltadas em sua organização para o trabalho com o texto, bem como, reorganizou as habilidades EG com habilidades PAL. Contudo, manteve o quadro Todos os campos sem inseri-lo nos Campos de atuação, bem como, manteve isolados os grupos de habilidades de 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, como no Quadro 50.

Quadro 50. Bloco de habilidades 6º ao 9º ano.

| Língua Portuguesa 6º ao 9º ano | | |
|---------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campo jornalístico/midiático | | |
| Práticas de Linguagem(eixos) | Objetos de conhecimento/conteúdo | Habilidades |
| Análise linguística/semiótica | Estilo | (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, <i>recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados</i> do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.). |
| | Efeitos de sentido | (EF69LP19) <i>Analisar</i> , em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. |

Fonte: RCRO (RONDÔNIA, 2018, p. 189).

Esse bloco de habilidades demonstra a separação de habilidades que perpassam por todos os anos, entretanto, nesse QOC continuam isoladas em único bloco, não complementam as habilidades no decorrer dos anos; isoladas desse modo podem confundir o professor ao realizar o planejamento anual, sem apresentar progressão vertical ou horizontal da habilidade.

As habilidades de AL com perspectiva ALD (EF89LP16, EF89LP31 e EF69LP28) são elencadas uma única vez e não interligam ou articulam a perspectiva ALD com as demais perspectivas. Contudo, a perspectiva Dialógica da Linguagem está vinculada aos eixos de leitura, produção de textos e oralidade, como expõe Polato (2017, p. 146) “prática de análise linguística no diálogo com o processo de produção textual oral ou escrita, ou com processo de leitura, ou com a produção silenciosa de respostas na escuta”. Em síntese, a AL, no Documento Curricular de Rondônia, segue as orientações propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) e avança

quando prima por um direcionamento voltado para perspectiva PAL, mesmo que em algumas organizações ocorra a perspectiva EG e o isolamento de anos de ensino.

Destarte, seguimos para a próxima seção que trata sobre a concepção da análise linguística do Documento Curricular de Roraima.

5.6 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Documento Curricular de Roraima (DCR)

O Documento Curricular de Roraima (DCR) orienta-se pelas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) e busca aproximar-se das especificidades regionais do estado de Roraima. Essa diversidade é marcada pela pluralidade de povos indígenas presentes na região e a demanda frequente de imigrantes, advindos da Venezuela e da Guiana que visam firmar residência nos municípios roraimenses. E é nessa magnitude de especificidades que os componentes curriculares estarão inseridos.

O componente curricular de Língua Portuguesa do DCR, adota as mesmas nomenclaturas propostas pela BNCC, que são apresentadas de forma sucinta e exemplificam as competências com maior abrangência, as outras terminologias são apenas mencionadas, sem explicações mais detalhadas dos conceitos dados a análise linguística, definida como “um ensino que prioriza a compreensão leitora, as habilidades de escrita, de análise linguística e das linguagens” (RORAIMA, 2019, p. 123).

Esse componente apresenta a importância do aluno como sujeito integral e o estudo da Língua Portuguesa como meio do seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural, buscando, assim, “possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, permitindo-lhe ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” (RORAIMA, 2019, p. 116). Nessa estrutura, o texto é definido como o centro, no qual concretizam-se as práticas de linguagem, evidenciando a perspectiva PAL no texto introdutório, como proposto também na BNCC (BRASIL, 2017).

O Quadro Organizador Curricular é anual, apresentado por ano de ensino, campo de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, habilidades e orientações didáticos/metodológicas. Essas orientações são sugestões dadas a partir das habilidades, conforme Quadro 51.

Quadro 51. QOC–DCR.

| |
|-----------------------------------------------------|
| Organizador Curricular - 1º Ano – Língua Portuguesa |
|-----------------------------------------------------|

| Campos de atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades | Orientações Didáticas/ Metodológicas |
|----------------------------|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Todos os campos de atuação | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Pontuação. | (EF01LP14) Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação. | Idem (EP01LP12) que diz: produção escrita é o recurso mais significativo. A escrita só <i>faz sentido se está contextualizada</i> , se atende a um objetivo claro e concreto. Sendo assim, as crianças têm que ser conduzidas a produções escritas desde o início do primeiro ano, tanto coletivas quanto individuais. [...]. |
| Todos os campos de atuação | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Sinonímia e Antonímia. Morfologia. Pontuação. | (EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia). | Pede-se <i>trabalhar a partir do texto</i> de Tatiana Belink, Diversidade. O livro aborda as diferenças e semelhanças. É possível produzir glossários e cartazes, comparar semelhanças e diferenças entre os alunos e reescrever a história [...]. |

Fonte: DCR (RORAIMA, 2019, p. 126, grifos nossos).

O QOC–DCR inicia-se com *Todos os campos*, a partir de habilidades que retomam o texto, como base, para desenvolvê-las. As orientações didáticas/metodológicas indicam, também, o trabalho com o texto. Dessa maneira, as habilidades que apresentam perspectivas de Ensino Gramatical (EG) são direcionadas para o trabalho de perspectiva das Práticas de Análise Linguística (PAL). Essa organização segue em todos os anos de ensino, como destacado no Quadro 52.

Quadro 52. Habilidade EG – Orientação PAL

| Organizador Curricular - 5º Ano – Língua Portuguesa | | | | |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campos de atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades | Orientações Didáticas/ Metodológicas |
| Todos os campos de atuação | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Morfologia | (EF05LP05) Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. | Aqui o aluno já deve ter aprendido <i>a identificar os verbos nos textos</i> . Agora ele precisa aprender a fazer seu uso no presente passado e futuro. As estratégias de ensino devem ser <i>por meio da produção de gêneros discursivos</i> que fazem uso dessas modalidades verbais, como por exemplo memória literária, que utiliza muito o verbo no passado e projeto de pesquisa, que já prioriza o |
| Todos os campos de atuação | Análise linguística/semiótica (Alfabetização) | Morfologia | (EF05LP06) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com | |

| | | | | |
|--|--|--|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração. | verbo no futuro. Em casos de dúvidas, o aluno deve ser orientado a consultar a Quadro de conjugação dos verbos nos tempos em questão, sempre atentando para o seu uso na forma padrão. |
|--|--|--|---------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: DCR (RORAIMA, 2019, p. 163, grifos nossos).

Duas habilidades de perspectiva EG que estão inseridas em um grupo maior de habilidade EG, pertencentes a *Todos os campos*, continuam isoladas dos Campos de atuação. Contudo, as orientações didáticas/metodológicas avançam e ampliam os objetivos de identificar e flexionar. Isso ocorre quando as orientações indicam trabalho por meio da produção dos gêneros textuais, sem necessidades de memorizações, evidenciando a perspectiva PAL, como define Mendonça (2006, p. 207), “trabalho paralelo com as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas”.

No QOC–DCR dos anos finais, os quadros de habilidades não são iniciados por *Todos os campos*, diferente da organização dada aos dos primeiros anos. Por conseguinte, são reorganizados a partir dos Campos de atuação, mas logo após, há um conjunto de habilidades de *Todos os campos*, sendo que, no primeiro quadro do 6º ano, são elencadas dez habilidades de AL, de EG, para duas habilidades de leitura, conforme Quadro 53.

Quadro 53. Habilidade de leitura ALD e PAL

| Organizador Curricular - 6º Ano – Língua Portuguesa | | | | |
|-----------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Campos de atuação | Práticas de Linguagem | Objetos de conhecimento | Habilidades | Orientações Didáticas/Metodológicas |
| Campo Jornalístico/midiático. | Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. | (EF06LP01) Reconhecer a <i>impossibilidade de uma neutralidade absoluta</i> no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder <i>desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos</i> e | Seleção de textos com diferentes graus de envolvimento do autor. Ex.: Utilizar mesma notícia veiculada por diferentes mídias/veículos para evidenciar como cada um se <i>posiciona</i> . Pode-se usar jornais com <i>diferentes posicionamentos políticos</i> e sites/blogs considerados independentes. |

| | | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <i>tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.</i> | |
| Campo Jornalístico/ midiático. | Leitura | Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital. | (EF06LP02) <i>Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia e os contextos nos quais são produzidos.</i> | <i>A partir dos textos trabalhados na habilidade anterior, e de outros trazidos pelos alunos, pode-se comparar como cada um desses textos aborda a mesma notícia. Exemplos de diferentes Manchetes de jornais, blogs etc. com distintas centralidades: Ex. 1. Bandido é morto em troca de tiro com polícia. Ex. 2. Polícia mata bandido.</i> |
| Todos os campos de atuação | Análise linguística/semiótica | Léxico/morfologia | (EF06LP03) <i>Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica, a partir de situações e empregos reais.</i> | <i>Utilizando ainda os textos jornalísticos trabalhados, evidenciar o uso de diferentes palavras para dar a mesma informação. Ex. 1. Moradores de rua ocupam prédio do governo; Ex. 2. Moradores de rua invadem prédio do governo.</i> |

Fonte: DCR (RORAIMA, 2019, p. 168, grifos nossos).

Nesse primeiro bloco de habilidades do 6º ano, iniciado pelo campo de atuação Jornalístico/Midiático, temos duas habilidades de Leitura (EF06LP01 e 02); a primeira apresenta perspectiva de concepção Dialógica da Linguagem que busca desenvolver no *estudante uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos*. Em outras construções, encontramos também a inserção das habilidades de leitura, produção de texto e oralidade com perspectiva dialógica, além das de AL.

A segunda habilidade é de perspectiva PAL, pois trabalha a relação entre textos e suas particularidades. Em seguida, há uma sequência de habilidades de análise linguística pertencente a *Todos os Campos*, que começa com a habilidade (EF06LP03), em sequência, até a habilidade (EF06LP12); englobando o estudo da morfossintaxe, sintaxe, elementos notacionais da escrita, semântica e coesão. Sendo que a maioria dessas habilidades está, também, vinculada ao uso de textos, assim proposto por Mendonça (2006, p. 207), ao destacar elementos da PAL: “ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita)

que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário)”.

Verificamos que todas as orientações didáticas/metodológicas que foram descritas, listam o uso dos gêneros discursivos anteriormente trabalhados, sempre em direção à perspectiva PAL, em algumas habilidades, não há nenhuma orientação. Logo após esse bloco de habilidades, inicia-se um novo bloco, do mesmo campo Jornalístico/midiático, neste novo bloco, são apresentadas oito habilidades de leitura, quatro de produção de textos e uma de oralidade, todavia, nenhuma habilidade de análise linguística é destacada.

A mesma configuração, ocorre com o Campo de atuação Vida Pública, em que são selecionadas quatro habilidades de leitura e uma de produção, sem menção de nenhuma habilidade de análise linguística. Logo a seguir, inicia-se um novo bloco com o Campo de atuação Prática de Estudo e Pesquisa com uma habilidade de leitura, duas de produção de texto, duas de oralidade e duas de análise linguística. As orientações dessas habilidades são direcionadas para o uso do texto, mas não mencionam que seja o texto anteriormente trabalhado.

Em seguida, há novo bloco com o Campo de atuação Artístico Literário com três habilidades de leitura, três de produção textual e oito de análise linguística de perspectiva de ensino gramatical, sendo que apenas três apresentavam orientações didáticas/metodológicas, mas sem retomar aos gêneros já propostos. Enfim, seguem-se com habilidades do bloco do 6º ao 9º ano, que envolvem *Todos os campos* e outros campos de atuação, totalizando cinquenta e cinco habilidades. Porém, esse bloco do 6º ao 9º ano é apresentado apenas no 6º ano. No 7º, 8º e 9º anos - bloco não mencionado - como se fossem desenvolvidas somente no 6º ano, sem apresentar progressão vertical nos outros anos de ensino.

A organização dos 7º, 8º e 9º anos segue a mesma estrutura do 6º ano, com algumas habilidades iniciais de leitura de jornalístico/midiático e em seguida, um conjunto bem extenso de habilidades de *Todos os campos* envolvendo a AL/Semiótica; em sequência, outras habilidades de leitura, produção de texto e oralidade e poucas de AL. Contudo, mesmo ocorrendo orientações de perspectiva PAL na grande parte das habilidades, elas não estão relacionadas, na maioria das vezes, aos gêneros propostos pelos campos de atuação no qual foram alocadas.

Nessa construção do LP–DCR, a distribuição das habilidades, por vezes, demonstra um descompasso com as habilidades de AL. Em alguns momentos, um número extenso delas é designado para o trabalho com poucas habilidades de leitura, oralidade e produção textual; em outros, as habilidades de AL não são mencionadas, desvinculando-se da proposta de integração dos eixos, como previsto na BNCC e proposto pela perspectiva PAL. Entretanto, as orientações

didáticas/metodológicas que são propostas nessa reorganização das habilidades, tanto de AL como dos outros eixos, evidenciam a perspectiva PAL.

Na seção seguinte, finalizamos a análise individual de cada documento curricular da Região Norte, demonstrando como foi percebida a AL, no Documento Curricular do Tocantins.

5.7 O Componente Curricular de Língua Portuguesa e a Análise Linguística no Documento Curricular do Tocantins (DCT)

O Documento Curricular do Tocantins (DCT) tem como alicerce as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso posto, o componente curricular de Língua Portuguesa mantém os princípios com enfoque na interação sendo “fundamental o trabalho com ‘linguagens’ na escola, a fim de possibilitar ao estudante a observação, o descobrimento, a inferência e a reflexão sobre o mundo, dialogando com o outro, concebendo a língua como fruto da interação social” (TOCANTINS, 2019, p. 18).

O Quadro organizador curricular do DCT apresenta as mesmas nomenclaturas da BNCC (BRASIL, 2017) acrescido de sugestões pedagógicas. Essas sugestões orientam quanto ao trabalho com as habilidades, assim como explicam algumas especificidades que apresentam a regionalidade do Estado. Outro item acrescido são os objetos de conhecimento que recebem novos itens, são bem mais especificados, com uma linguagem menos técnica, dos objetos apresentados pela BNCC, esses objetos são retirados das próprias habilidades.

A análise linguística no DCT é marcada com integração dos eixos, em que “as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral” (TOCANTINS, 2019, p. 25). Por conseguinte, em todo o texto introdutório, evidenciamos a perspectiva PAL nas especificidades do componente curricular, como exemplificado ao definir “o processo da análise linguística, neste documento, foi organizado com o objetivo de promover a reflexão acerca da língua e de seu funcionamento” (TOCANTINS, 2019, p. 25). O texto ainda revela que essa proposta perpassa por todas as etapas do Ensino Fundamental, aliada às progressões e complexidades que envolvem cada ano de ensino.

O Quadro, diferentemente da BNCC, é organizado bimestralmente, os Campos de atuação são dispostos a partir da organização dos gêneros discursivos, expostos em sequência, iniciando pela leitura, produção textual, análise linguística e oralidade, havendo algumas alterações nessas ordens, principalmente com eixos de análise linguística e oralidade “com a perspectiva de que os eixos sejam trabalhados de forma integrada e não isoladamente, para que

o estudante compreenda a função social da língua” (TOCANTINS, 2019, p. 35), citação que também salienta a perspectiva PAL.

O texto introdutório destaca, ainda, que as práticas de linguagem “não devem ser tomadas como um fim em si mesmas. Devem estar envolvidas em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (TOCANTINS, 2019, p. 33) e isso é demonstrado na organização das sugestões pedagógicas que compõem o Quadro organizador curricular do DCT, voltadas sempre para o uso do texto e de textos que se façam próximos da vivência dos estudantes. Isso desde o primeiro ano do ensino fundamental, como descrito no Quadro 54.

Quadro 54. O texto evidenciado na AL

| 1º Ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre | | | | |
|--------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA | Eixo | Habilidades | Objeto de Conhecimento | Sugestões pedagógicas |
| Vida Cotidiana/Todos Campos de Atuação | Análise linguística/ semiótica (Alfabetização) | (EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras. | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil. | <i>O texto será a base para todos os estudos de Língua Portuguesa, por isso o trabalho com a análise linguística será realizado nos gêneros textuais estudados em leitura, produção textual escrita e na oralidade, pois colaborará na compreensão da relação existente entre fala e escrita.</i> |

Fonte: DCT (TOCANTINS, 2019, p. 75, grifos nossos).

Tanto no texto introdutório como no Quadro organizador curricular, verificamos o estudo da AL realizado a partir do texto, juntamente com as outras práticas de linguagem, sendo que “a separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos, essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (TOCANTINS, 2019, p. 33), como podemos perceber na organização do QOC–DCT, no Quadro 55.

Quadro 55. A interrelação das práticas e dos blocos de habilidades

| 4º Ano do Ensino Fundamental – 3º Bimestre | | | | |
|--------------------------------------------|------|-------------|------------------------|-----------------------|
| CA | Eixo | Habilidades | Objeto de Conhecimento | Sugestões pedagógicas |

| | | | | |
|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Práticas de Estudo e pesquisa/Todos os campos. | <i>Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</i> | (EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre <i>fenômenos sociais e naturais</i> , em textos que circulam em meios impressos ou digitais. | Pesquisa em verbetes de enciclopédia, gráficos, diagramas, e tabelas. | Essa habilidade focaliza o trabalho de busca e <i>seleção de textos</i> sobre fenômenos naturais e sociais, digitais e impressos [...]. |
| | <i>Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma).</i> | (EF04LP22) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto. | Planejamento e produção de verbete de enciclopédia. | Essa habilidade deve ser resultado dos trabalhos sobre <i>temas do interesse dos estudantes</i> , pesquisa por eles, que sejam baseados em fontes de informação e pesquisas confiáveis [..]. |
| | <i>Análise linguística/ semiótica (Ortografiação).</i> | (EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. | Conhecimento do alfabeto do português do Brasil/Ordem alfabética/Polissemia. | A localização de palavras em um dicionário é uma atividade estreitamente <i>associada às práticas de leitura e produção de textos</i> . Trata-se de uma habilidade instrumental, que visa responder a problemas tanto de compreensão [...]. |
| | | (EF35LP14) Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico. | Morfologia. Pronomes. | A habilidade prevê apreender as classes gramaticais das palavras indicadas (pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos) e <i>identificar os papéis que desempenham na constituição da coesão do texto</i> [...]. |

Fonte: DCT (TOCANTINS, 2019, p. 114, grifos nossos).

Nas observações do QOC–DCT, percebemos interrelações entre as práticas de linguagens e articulações entre grupos diferentes de blocos como habilidades que foram reagrupadas do bloco do 1º ao 5º ano, do 3º ao 5ºano, e do bloco do 4º ano, essa junção dos blocos de habilidades é explicada no texto introdutório do LP–DCT. Os códigos alfanuméricos das habilidades selecionadas indicam que “a habilidade será iniciada no primeiro ano e concluída no seguinte (progressão vertical), [...], e, as habilidades que apresentam apenas um número representando o Ano de estudo (progressão horizontal) indicam que elas devem ser introduzidas e concluídas no mesmo ano” (TOCANTINS, 2019, p. 34).

As práticas de linguagem, desse bloco de habilidades, são iniciadas com a leitura, realizada a partir de pesquisas em verbetes de enciclopédia, gráficos, diagramas e tabelas. Finalizando essa etapa, os alunos planejam e produzem o gênero discursivo estudado, nesse caso, foi elencado o verbete de enciclopédia. A habilidade selecionada de análise linguística

prevê o trabalho de análises, identificação e uso tanto na leitura como na produção dos gêneros propostos, assim evidenciados pela PAL “integração entre eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e produção de textos” (MENDONÇA, 2006, p. 207).

No texto introdutório que orienta sobre a organização do QOC–DCT, há explicações sobre os blocos de habilidades que são desenvolvidas de forma gradual do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano. No QOC–DCT, esses blocos não são dispostos da mesma forma da BNCC, mas distribuídos de forma gradual no decorrer dos anos letivos, com detalhamento “que essas habilidades têm introdução/aprofundamento/ conclusão ao longo de cada etapa dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, observando o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes” (TOCANTINS, 2019, p. 34). Desse modo, esses blocos são reorganizados no QOC – DCT, complementando as habilidades dos diversos campos de atuação, conforme Quadro 56.

Quadro 56. O bloco do 6º ao 9º ano reorganizados.

| 7º Ano do Ensino Fundamental | | | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 7º Ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre | | | | |
| CA | Eixo | Habilidades | Objeto de Conhecimento | Sugestões pedagógicas |
| Jornalístico/Midiático | Produção de texto | (EF89LP09) <i>Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas [...]</i> | Reportagem impressa e em outras mídias, infográficos. Estratégia de produção: textualização de textos e publicação em sites. Progressão temática. Recursos linguísticos. | Para a produção, é importante contemplar o estudo das principais características do gênero a ser produzido. Sugere-se a delimitação das operações de produção de textos, como: (a) contextualização: definição da situação comunicativa [...]. |
| | Análise linguística/ semiótica. | (EF69LP56) <i>Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.</i> | Regras e normas da norma-padrão. | Essa habilidade se refere ao uso da norma-padrão nas situações, <i>gêneros e textos</i> em que ela é requerida [...]. |

Fonte: DCT (TOCANTINS, 2019, p. 75, grifos nossos).

No QOC–DCT, as habilidades de AL dos blocos do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano são distribuídas complementando as habilidades que foram reorganizadas por ano letivo e bimestre, ora estão disponibilizadas contemplando habilidades de leitura, ora de produção textual e de oralidade. Essa organização é mais estruturada do 1º ao 5º ano, há uma orquestração de todas

as habilidades, sem ocorrer casos de blocos distintos de habilidades, como só blocos de leitura ou só de análise linguística, verificamos que eles foram reorganizados para que houvesse a retroalimentação proposta pela BNCC.

A mesma situação ocorre com as habilidades da BNCC presentes em *Todos os Campos*; essas habilidades *não* foram mantidas em um único bloco como descritas na BNCC, mas “redistribuídas nos diversos campos de atuação do Componente Curricular de Língua Portuguesa, considerando os gêneros discursivos/ textuais em estudo” (TOCANTINS, 2019, p. 34). Essa distribuição, também, é mais nítida do 1º ao 5º ano, no qual elas são reagrupadas uniformemente com as outras habilidades, com a junção de *Todos os campos* com as habilidades dos campos de atuação, como no Quadro 57.

Quadro 57. Habilidades de Todos os campos e Vida Cotidiana

| 4º Ano do Ensino Fundamental – 4º Bimestre | | | | | |
|--------------------------------------------|-------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| CA | Eixo | Habilidades | Objeto de Conhecimento | Sugestões pedagógicas | |
| Vida Cotidiana | Atuação/Todos os campos | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma). | (EF04LP09) Ler e compreender, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre <i>outros gêneros do campo da vida cotidiana</i> , de acordo com as convenções do gênero [...]. | Compreensão em leitura em boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana - considerando a situação comunicativa e a finalidade. | Trata-se de uma habilidade complexa, que precisa considerar tanto o trabalho com as habilidades <i>de leitura quanto as características de cada um dos gêneros do campo da vida cotidiana</i> [...] |
| | | | (EF15LP03) Localizar informações explícitas <i>em textos</i> . | Estratégia de leitura Localização de informações explícitas em textos. | As informações <i>explícitas em um texto são aquelas</i> que estão, literalmente, <i>expressas no texto, seja ele oral ou escrito</i> . [...] |
| | Vida Cotidiana | Análise linguística/ semiótica (Alfabetização) | (EF04LP06) Identificar <i>em textos e usar na produção textual</i> a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal). | Morfologia / Concordância. | Essa habilidade envolve trabalhar com substantivos e pronomes pessoais ligados ao verbo [...]. |

Fonte: DCT (TOCANTINS, 2019, p. 118).

A habilidade (EF04LP06) de análise linguística está entrelaçada com a perspectiva de Ensino Gramatical ao buscar apenas a identificação das classes gramaticais, mas afasta-se dessa perspectiva ao propor o uso dessas classes na produção textual. Na BNCC (2017), está disponibilizada em *Todos os campos*, no bloco de habilidades do 3ª ao 5º ano. No DCT, é reagrupada ao campo de atuação Vida Cotidiana, complementando o trabalho de integração dos

eixos, demonstrando, assim, a prevalência da perspectiva PAL tanto nos textos introdutórios como na organização do QOC–DCT do 1º ao 5º ano.

O QOC–DCT do 6º ao 9º ano não apresenta a mesma organização na distribuição das habilidades de *Todos os campos*, sendo mantidas, em alguns reagrupamentos, a estrutura apresentada pela BNCC, como no Quadro 58.

Quadro 58. Bloco de habilidades *Todos os campos* EG/PAL

| 6º Ano do Ensino Fundamental | | | | |
|--------------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6º Ano do Ensino Fundamental – 3º Bimestre | | | | |
| CA | Eixo | Habilidades | Objeto de Conhecimento | Sugestões pedagógicas |
| Todos os campos | Análise linguística | (EF67LP32) <i>Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.</i> | Regras ortográficas. | Seu foco é a obediência às convenções ortográficas do português, o que demanda o envolvimento sistemático em práticas de produção nas quais esse tipo de conhecimento seja requisitado e o domínio e/ou o estudo concomitante dessas convenções. |
| | Análise linguística/ semiótica | (EF67LP33) Pontuar textos adequadamente. | Pontuação. | Refere-se ao emprego de regras e normas de pontuação em textos de qualquer gênero ou Campo de atuação. |
| | | (EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. | Efeitos de sentidos do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos. | A habilidade refere-se ao estudo necessário à resolução de problemas de compreensão, seja na leitura, seja na produção/revisão de textos próprios, derivados da presença e/ou emprego dos recursos linguístico-discursivos [...]. |
| | Análise linguística/ semiótica | (F06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativos, Subjuntivo, Imperativo (afirmativo e negativo). | Modo Imperativo (afirmativo e negativo) | [...]pressupondo práticas de leitura e/ ou produção nas quais a (re)construção dos sentidos do texto esteja relacionada aos efeitos coesivos produzidos pelas funções e flexões de substantivos, adjetivos e verbos (p. 155). |

Fonte: DCT (TOCANTINS, 2019, p. 155-156, grifos nossos).

Nessa organização do 6º ano, as habilidades (EF67LP32) e (EF67LP33) respaldam o ensino normativo, apresentando objetos de conhecimento exclusivamente EG, com Sugestões pedagógicas que sugerem trabalho de perspectiva PAL: “metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades)” (MENDONÇA, p. 2006, p. 207). A habilidade (EF67LP37) de perspectiva PAL, recorrendo à *análise dos efeitos de sentido* em diferentes textos, comprova a mesma perspectiva tanto no Objeto de conhecimento como nas Sugestões didáticas. No caso desse reagrupamento do 6º ano, as habilidades de análise linguística foram aproximadas do eixo de produção de texto. E além dessa aproximação, também trazem sugestões pedagógicas que enfatizam o trabalho com as habilidades nos gêneros discursivos do referido campo.

No processo de reorganizações dos Anos Finais, não houve a interrelação dos Campos de atuação, mas as habilidades de *Todos os campos* foram redistribuídas no decorrer desses campos. Verificamos que nessas reorganizações do 6º ao 9º ano, as habilidades de Análise Linguística Dialógica (ALD) são as (EF89LP16 e 31), sendo a LP16 no primeiro e segundo bimestres do 8º ano, e LP31 no terceiro e quartos bimestres do 9º ano. Sendo que, em alguns bimestres do 8º e 9º ano, não constam habilidades de Análise Linguística. A maioria das habilidades de perspectiva Dialógica da Linguagem são encontradas nos eixos de leitura, produção textual e oralidade, por exemplo: eixo leitura “(EF09LP01) que analisa o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolve estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo [...]” (TOCANTINS, 2019, p. 202).

De modo geral, observamos que o LP–DCT apresenta a perspectiva PAL, tanto nos conceitos de AL apresentados no texto introdutório, como no Quadro organizador curricular. Apesar de algumas organizações do QOC apresentarem a perspectiva EG, as sugestões pedagógicas dessas habilidades direcionam para o trabalho com para a perspectiva PAL, assim exemplificado: “[...] pressupondo práticas de leitura e/ ou produção nas quais a (re)construção dos sentidos do texto esteja relacionada aos efeitos coesivos produzidos pelas funções e flexões de substantivos, adjetivos” (TOCANTINS, 2019, p. 155).

Finalizada as análises nos textos introdutórios e nos Quadros organizadores curriculares que compõem cada documento curricular da Região Norte do Brasil, apresentamos na seção seguinte, uma apreciação comparativa dos dados aqui abordados.

5.8 Discussão dos dados

Nesta seção, exploraremos o que há de comum entre os documentos curriculares de Ensino Fundamental dos Estados da Região Norte Brasileira quanto à Análise Linguística (AL), em que eles dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e em que diferem entre si quando discutem a análise linguística.

Em síntese, o componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC é organizado com o texto introdutório, que apresenta a AL com a perspectiva PAL. Todavia, o Quadro Organizador Curricular é constituído tanto da perspectiva EG como a PAL e pouquíssimas habilidades que contemplam algumas especificidades da ALD. As habilidades que apresentam a Concepção Dialógica da Linguagem estão contempladas, na maior parte, em leitura, seguida pela produção textual e algumas por oralidade.

Em alguns aspectos, a BNCC apresenta inovações ao incorporar o uso da linguagem vinculado aos Campos de atuação e a inserção da Semiótica, como elemento de análise. No entanto, na organização das habilidades no QOC, há o resgate de aspectos historicamente introduzidos no ensino de língua (aspectos estruturais da língua e de textualidade), mas sem fazer a interrelação com os Campos de atuação. Assim, a BNCC deixa uma lacuna no tocante à construção de uma “proposta de aprendizagem de Análise Linguística/Semiótica que relacione o que está previsto para ser aprendido dos elementos estruturais da língua e o que está previsto para ser aprendido dos elementos textuais-discursivos” (LOURENÇO, 2019, p. 92-93).

Nesse seguimento de análises, quanto à estrutura organizacional, todos os documentos curriculares da Região Norte apresentam texto introdutório e Quadro organizador curricular, conforme proposto na BNCC, entretanto, cada um tem suas especificidades voltadas às características regionais e às concepções de ensino que adotam, situações que influenciam nas proposições do eixo análise linguística.

Assinalamos que as concepções de análise linguística, apresentadas nos textos introdutórios de cada documento analisado, apontam para a proposta PAL, com a valorização do trabalho com o texto, com atividades contextualizadas “que darão suporte aos eixos da oralidade, da leitura e da produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (AMAZONAS, 2019, p. 102). Sob essa ótica, os textos introdutórios asseveram a necessidade de se desvincularem do ensino normativo da língua “é nesse sentido que se propõe o trabalho com a LP tomando os gêneros discursivos (e não os conteúdos gramaticais) como eixo de progressão e articulação curricular” (PARÁ, 2019, p. 107).

Consoante ao que foi proposto em cada documento curricular de Ensino Fundamental da Região Norte, nos textos introdutórios, não há avanços significativos quanto à concepção

Dialógica de Linguagem na análise linguística. Nesse sentido, não são vinculadas relações com os trechos da BNCC (BRASIL, 2017) que tratam, sem mencionar os conceitos, mas aludem à perspectiva dialógica. Embora de forma sucinta, isso ocorre na BNCC, quando são descritas as competências específicas de Língua Portuguesa e as dimensões e os objetivos relacionados ao tratamento das práticas leitoras, produção textual e oralidade “dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2017, p. 72).

Por sua vez, o Documento Curricular do Pará traz um aprofundamento teórico mais amplo e evidencia proposta com direcionamentos para a Concepção Dialógica, assim descritos:

o trabalho com a LP, tomando os gêneros discursivos como eixo de progressão e articulação curricular, como se propõe neste documento curricular, constitui-se como um caminho possível para abordar *não somente aspectos próprios das questões de linguagem, mas todos os elementos socioculturais envolvidos na sua produção*, tais como a *valorização da modalidade oral da língua*, responsável pelas nuances da *variação linguística*, assim como a *ampliação do contexto comunicativo* subsidiado pelas novas tecnologias e as mudanças operadas por elas nas sociedades contemporâneas e, conseqüentemente, no ensino (PARÁ, 2019, p. 109, grifos nossos).

Nessa proposição, o documento situado na BNCC, mas com olhar mais abrangente, perpassa as questões de linguagem e retrata os elementos socioculturais, a variação linguística, o contexto comunicativo, fixando a Concepção Dialógica, desapercibida, em outros momentos. No âmbito dessas análises, foi possível perceber, nos textos introdutórios dos documentos, a Concepção Dialógica da Linguagem vinculada à aproximação dos documentos quanto às realidades regionais de cada estado, buscando a valorização da cultura, da literatura, dos povos, da fala; isso a partir da leitura, produção de textos orais e escritos. E ainda, com perspectivas de reflexões sobre a exploração indevida dos recursos naturais, da falta de oportunidades das pessoas menos favorecidas, dentre eles, os indígenas, quilombolas, ribeirinhos e refugiados políticos. Nessa perspectiva, Ohuschi (2019, p. 108) orienta que “a reflexão sobre as questões sociais, históricas, ideológicas permite que o sujeito-aluno entenda a mobilização dos aspectos linguísticos-enunciativos e discursivos do texto, relacionando o linguístico e o extralinguístico.”

Nos textos introdutórios dos documentos são propostas reformulações para o ensino normativo, com a Prática de Análise Linguística (PAL) e, pequenos encaminhamentos de Análise Linguística Dialógica (ALD), todavia, nos Quadros Organizadores Curriculares desses documentos, há conjuntos com diversas facetas, sendo possível verificar a presença de diferentes perspectivas de Análise Linguística.

Nessa acepção, a perspectiva de Ensino Gramatical se faz presente em todos os Quadros organizadores curriculares, com mais evidência nos quadros que utilizam a mesma estrutura do QOC da BNCC, utilizando o quadro *Todos os campos*, sem inserir as habilidades que o compõem, nos Campos de atuação, como CRUAC, RCAP, RCRO, DCR e DCT. E mesmo aqueles que apresentam uma configuração diferente da BNCC, como DCP e o RCA, apresentam habilidades de estrutura unicamente de perspectiva EG, isoladas ou complementando outras perspectivas. Em 2003, Luft já alertava que “o ensino de teoria gramatical, tradicional ou moderna, com termos oficiais ou não, consome naturalmente largas fatias de tempo – prejuízo irrecuperável para professores e alunos. Um tempo precioso devia ser ganho na prática da língua” (LUFT, 2003, p. 93).

Em determinadas orquestrações dos Quadros organizadores curriculares, aparecem as habilidades e os objetos de conhecimento de Ensino Gramatical, no entanto, as orientações metodológicas inseridas nesses quadros orientam que o professor faça adaptações, coerentes com a perspectiva PAL, como refuta Luft (2003, p. 93) “estamos cansados de ver o pífio resultado desse apego a conteúdos de Gramática [...] ao que constitui o mais grave dano causado por um ensino de língua fundado na teorização gramatical: a relação negativa do falante com sua própria língua”.

Cabe ressaltar, nessas reorganizações das habilidades, que a perspectiva PAL prevalece nas propostas. Ela está presente em todos os organizadores curriculares, tanto na reorganização das habilidades em si, como quando há a inserção de sugestões didáticas ou metodológicas, assim “ao refletir sobre a PAL, por um viés dialógico, entendemos que é necessário considerar o contexto em primeiro plano: é preciso refletir sobre a vida que motivou o uso da linguagem [...]” (SOUZA *et al.*, 2019, p. 293). Na sequência, a ALD é vislumbrada nos documentos curriculares da Região Norte apenas nas habilidades de análise linguística, já propostas pela BNCC e, conseqüentemente, nas dos documentos curriculares estaduais, ocorrendo poucas evidências de sugestões didáticas-metodológicas que orientem o trabalho com as habilidades de AL, com perspectiva EG ou PAL para a perspectiva ALD. Consoante a isso, não há aproximação efetiva do professor na organização de atividades que promovam a ALD. A seguir uma síntese da reorganização dos documentos, conforme Quadro 59¹⁰.

Quadro 59. Diálogos com a BNCC e reorganização dos documentos da Região Norte.

| Características observadas | Acre CRUAC | Amapá RCAP | Amazonas RCA | Pará DCP | Rondônia RCRO | Roraima DCR | Tocantins DCT |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|

¹⁰ As marcações de cinza indicam que o documento apresenta as características especificadas nos Quadros 59 e 60.

| | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| O documento comunga com as orientações conceituais da BNCC. | | | | | | | |
| O documento mantém as nomenclaturas da BNCC no QOC. | | | | | | | |
| O documento apropria-se dos mesmos conceitos de AL da BNCC. | | | | | | | |
| O documento expande os conceitos de AL/ALD. | | | | | | | |
| O documento mantém Texto introdutório e Quadro Organizador Curricular da BNCC. | | | | | | | |
| O documento apresenta sugestões didáticas. | | | | | | | |
| O documento exibe detalhamentos dos objetos de conhecimento | | | | | | | |
| O documento acrescenta habilidades regionais. | | | | | | | |
| O documento propõe QOC anual. | | | | | | | |
| O documento disponibiliza QOC bimestral. | | | | | | | |
| O documento elenca as competências específicas de LP no QOC. | | | | | | | |
| O documento cita os objetivos de aprendizagem no QOC. | | | | | | | |
| O documento designa objetivo para Competência ampla e conteúdo para Habilidade, não apresenta a mesma estrutura alfanumérica. | | | | | | | |
| O documento reorganiza o QOC com eixos e subeixos. | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| O documento aponta formas de avaliação | | | | | | | |
|----------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|

Fonte: Autora, 2021.

Os documentos curriculares de Ensino Fundamental da Região Norte mantêm a mesma estrutura organizacional da BNCC, com textos introdutórios e Quadro Organizador Curricular (QOC), bem como se apropriam dos conceitos apresentados, dos quais o do Pará apresenta aprofundamento quanto aos conceitos de AL, especificando a concepção Dialógica da Linguagem. Em suma, os documentos apresentam semelhanças e diferenças quanto à reorganização das proposições da BNCC, isso ocorre também com a AL, conforme Quadro 60.

Quadro 60. A reorganização dos documentos quanto à AL.

| Características observadas | Acre CRUAC | Amapá RCAP | Amazonas RCA | Pará DCP | Rondônia RCRO | Roraima DCR | Tocantins DCT |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|---------------|-----------------|-------------|------------------|----------------|------------------|
| O documento apresenta texto introdutório com AL/PAL. | | | | | | | |
| O documento apresenta QOC com AL de perspectiva EG e PAL. | | | | | | | |
| O documento reorganiza as habilidades por eixos (práticas de linguagens), sem fazer intersecção. | | | | | | | |
| O documento apresenta orientações com especificidades regionais para trabalhar habilidades de perspectiva EG. | | | | | | | |
| O documento apresenta blocos com habilidades exclusivas de perspectiva EG. | | | | | | | |
| O documento elenca as três habilidades de AL/ALD da BNCC. | | | | | | | |
| O documento evidencia QOC com orientações de perspectiva PAL para a maioria das habilidades EG. | | | | | | | |
| O documento, nos anos iniciais, conjuga as habilidades de AL nos Campos de | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| Atuação e retira Todos os campos. | | | | | | | |
| O documento exibe a prevalência da PAL na reorganização das habilidades. | | | | | | | |
| O documento reorganiza as habilidades de AL de Todos os campos complementando os Campos de Atuação (PAL). | | | | | | | |
| O documento contempla as habilidades de AL dos blocos do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, interligando-as com os anos de ensino específicos (PAL). | | | | | | | |

Fonte: Autora, 2021.

Os documentos apresentam especificidades nas reorganizações dos Quadros organizadores curriculares, todos apresentam habilidades ou sugestões didáticas que retratam a regionalidade e isso influencia no tratamento dado à Análise Linguística, habilidades de exclusividade EG passam a ser trabalhadas com a perspectiva PAL, como exemplificado pelo RCAP ou de PAL para ALD, como demonstra o QOC do RCA. Em outras organizações não há a intersecção das habilidades de AL com os outros eixos ou não ocorre a redistribuição das habilidades dos blocos do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano, situações indicadas no CRUAC e no RCRO.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos as assimilações dadas à Análise Linguística (AL) nos componentes curriculares de Língua Portuguesa dos documentos curriculares do Ensino Fundamental, pós-BNCC (BRASIL, 2017), especificamente, os dos estados situados na Região Norte do Brasil. Para entender as conceituações correspondentes a AL, abordamos as correntes linguísticas que perpassam os estudos da linguagem, situando a inserção da análise linguística no ensino de Língua Portuguesa e refletimos sobre as práticas linguísticas adotadas nesse processo, ancorando-nos na concepção Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin. A Concepção Dialógica da Linguagem consiste, sobretudo, em desvelar as marcas sociais, ideológicas, culturais e históricas valoradas ou apagadas nas relações humanas e instiga uma Análise Linguística também dialógica, que perpassa pelos recursos linguísticos, avança pelos extralinguísticos, buscando os elos axiológicos que corroboram para formação socioideológica do sujeito.

Nossos estudos estão demarcados na área da Linguística Aplicada, desenvolvidos a partir da pesquisa qualitativa-interpretativista de análise documental e a análise de conteúdo, realizada nos referenciais curriculares do Ensino Fundamental, inicialmente, nos de abrangência nacional (PCN e BNCC) e, posteriormente, nos estaduais, sendo especificamente do Acre (Currículo de Referência Único do Acre), do Amapá (Referencial Curricular Amapaense), do Amazonas (Referencial Curricular Amazonense), do Pará (Documento Curricular do Estado do Pará), de Rondônia (Referencial Curricular do Estado de Rondônia), de Roraima (Documento Curricular de Roraima) e do Tocantins (Documento Curricular do Tocantins).

Diante dessas proposições, o objetivo geral desta pesquisa foi o de *refletir sobre o modo como a análise linguística é concebida em documentos curriculares do Ensino Fundamental da Região Norte do país, a fim de possibilitar reflexões sobre essa prática em contexto de ensino*. Com o intuito de alcançarmos o objetivo proposto, elencamos três objetivos específicos que serão retomados e respondidos.

No primeiro objetivo, *verificar de que forma se compreende o trabalho com Análise Linguística nos documentos oficiais nacionais*, as investigações partem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997; 1998) que abrangem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Os PCNs representam um marco, oficializado para que o ensino de Língua Portuguesa pudesse desmembrar-se das amarras do ensino normativo e prescritivo da língua. Esses documentos introduziram as Práticas de Análise Linguística (PAL), voltadas para o uso

reflexivo da língua a partir dos textos produzidos pelos próprios estudantes. Assim, a perspectiva PAL concretiza a interrelação dos eixos da linguagem e orienta as atividades epilinguísticas em gêneros discursivos, ao invés de exercícios repetitivos para memorização de regras gramaticais em frases isoladas de um contexto. Entretanto, a perspectiva PAL nesses documentos não apresenta a valoração dos recursos linguísticos voltados para percepções sociais, ideológicas e culturais.

Finalizando as ponderações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, pautamo-nos nas observações da Análise Linguística presentes na Base Nacional Comum Curricular. A AL na BNCC continua com a perspectiva PAL, cujos princípios advêm dos PCNs, mas não reverbera os conceitos das atividades de epilinguística e metalinguística. Todavia, a Análise Linguística mantém a integração das práticas de linguagem, vivenciadas na leitura e produção de gêneros discursivos escritos, orais e multissemióticos. Na intenção de englobar as especificidades da multissemiose dos gêneros discursivos, foi acrescido o termo Semiótica na expressão Análise Linguística. Há uma ampliação não só da expressão Análise Linguística com o termo Semiótica, mas de todo conceito atribuído a AL, incluindo a textualização e a modalização dos textos.

No entanto, quando as habilidades de Análise Linguística/Semiótica são organizadas no Quadro Organizador Curricular (QOC) da BNCC, ocorre uma demarcação distinta entre as perspectivas de Ensino Gramatical (EG) e as de Práticas de Análise Linguística (PAL). Notoriamente, as habilidades de EG estão separadas em *Todos os campos* e as de PAL nos Campos de atuação. Essa marcação é reforçada pela falta de orientação de como seriam utilizadas as habilidades de EG, sendo que pouquíssimas são vinculadas ao trabalho com os gêneros discursivos. Deparamo-nos, nessa organização, com o resgate do ensino normativo, realizado de forma isolada, desvinculado dos textos. Há na BNCC perspectivas diferenciadas para o tratamento da AL, com proposições tímidas para a Análise Linguística Dialógica (ALD), sendo encontradas apenas três habilidades com essa perspectiva. A Concepção Dialógica da Linguagem, no componente curricular de LP da BNCC, é percebida se houver aproximações, com análises minuciosas, do aporte teórico e as habilidades do QOC. A ALD, na organização do QOC, poderá efetivar-se no trabalho interligado das habilidades de AL com as habilidades de leitura, produção textual e oralidade que apresentam a Concepção Dialógica.

Quanto ao segundo objetivo específico, *delimitar de que modo os estados da Região Norte do país compreendem a análise linguística à luz de seus documentos*, averiguamos que os documentos estaduais analisados, seguem as proposições da BNCC. No entanto, cada documento apresenta especificidades nas organizações dos aportes teóricos e dos quadros

organizadores curriculares. Dos sete documentos analisados, quatro optaram por acrescentarem sugestões didáticas-metodológicas, sendo eles Acre, Amazonas, Roraima e Tocantins, o do Amazonas apresenta Detalhamento dos Objetos de Conhecimento.

No terceiro objetivo específico, *caracterizar a análise linguística por meio do diálogo entre os documentos nacionais e da Região Norte do país*, a Análise Linguística é percebida nos documentos estaduais, com as mesmas concepções constatadas na BNCC. Entretanto, há direcionamentos que indicam a consolidação da perspectiva PAL, tanto nos textos introdutórios como nos QOC desses documentos estaduais. Nesse sentido, as habilidades de perspectiva EG, nas orientações didáticas-metodológicas são aproximadas à PAL. Naqueles documentos que não apresentam orientações, como os dos estados do Amapá, Pará e Rondônia, as habilidades de EG são propostas vinculadas às de perspectiva PAL, porém, nos três documentos há presença de blocos exclusivamente EG, seguindo as mesmas proposições da BNCC. Todavia, existem poucos casos, de alguns blocos de habilidades EG propostos, unicamente com orientações de perspectiva EG, como nos documentos do CRUAC e RCA. Nas organizações dos QOC estaduais, a perspectiva de Análise Linguística Dialógica foi evidenciada quando foram disponibilizadas as três habilidades de ALD, presentes na BNCC ou quando a variação linguística foi vinculada às especificidades regionais. Nessas orientações acrescentadas aos QOC não foram verificados direcionamentos da PAL para que os recursos linguísticos analisados fossem valorados aos vínculos ideológicos, sociais, históricos e culturais presentes na organização dos gêneros discursivos. Isso demonstra que as proposições de AL evidenciadas nos documentos nacionais e estaduais aqui analisados ainda refletem o início cognitivo da PAL no Brasil e não emergiram para uma tendência mais dialógica, já pronunciada nos estudos da Linguística Aplicada a partir da segunda década de 2000.

Diante das considerações de cada objetivo específico ressaltamos que o objetivo geral desta pesquisa foi atingido. As observações realizadas, em toda esta dissertação, podem provocar reflexões, mais pontuais, quanto à Análise Linguística nas reorganizações dos currículos escolares e, conseqüentemente, nos contextos de ensino e nas futuras adequações dos documentos curriculares de cada estado da Região Norte. Em razão de todo aporte teórico apresentado, das análises realizadas, encontramos na ALD uma resposta para as nossas inquietações de professora e técnica pedagógica, quanto ao trabalho a ser desenvolvido com a Análise Linguística.

Reiteramos ainda, principalmente neste momento em que nosso cronotopo é marcado com a perda da vida de milhares de brasileiros, causada pelo SARS-CoV-2, a importância da ALD para diminuir a propagação de *fake news* que desvirtuaram a compreensão das pessoas

quanto aos cuidados necessários para diminuir o avanço dessa doença. A ALD também é uma luz para que obscurantismo de ideais ditatoriais não avancem contra a nossa liberdade. E, sobretudo, colabora na expansão dos horizontes apreciativos do educando que se reconhece como sujeito histórico, ideológico e social. Consideramos, assim, a continuidade de pesquisas em Análise Linguística em contextos escolares, a partir da integração das habilidades elencadas nos documentos oficiais, mas com proposições de atividades didáticas de perspectiva ALD, instigando a consciência socioideológica e linguística-discursiva dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, n.19, p. 1-18, 2016. Disponível em < http://www.letramagna.com/artigos_19/artigo_19_06.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. Pesquisas no Brasil Sobre A Prática de Análise Linguística de Base Dialógica. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200008, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24131>. Acesso em: 27 set. 2020.
- ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre**. Acre: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes. – AC: 2018. Disponível em <<https://novocurriculoacre.wixsite.com/curriculoacre>>. Acesso em: 20 de março de 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1).
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Amapaense**. Amapá: Secretaria de Estado da Educação. AP: 2018. Disponível em <https://nte.ap.gov.br/arquivos/rca/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.
- AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense**. Amazonas: Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. – AM: 2019. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>>. Acesso em: 24 abr. 2020.
- BAKHTIN, Mikail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Mikail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979/1952/1953], p. 261-306.
- _____. O discurso no romance. In: **Teoria do romance I: A estilística/Mikhail Bakhtin**; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015[2012/1930-1936], (1ª Edição). 256 p.
- _____. O autor e o personagem na atividade estética. In: **Estética da Criação Verbal**. Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov, introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. - 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979/ 1924/1927], p. 03-192.
- _____. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras Ciências Humanas. In: **Estética da Criação Verbal**. Mikail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1979/1959/1960], p. 308-335.

_____. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: **Estética da Criação Verbal**. Mikail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1929/1979], p. 337-357.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: **Estética da Criação Verbal**. Mikail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011 [1970/1971], p. 367-392.

_____. **Questões de estilística ao ensino da língua**/ Mikail Mikhailovitch Bakhtin; tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvili. – São Paulo: Editora 34, 2019[1940] (2ª Edição). 120 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** / Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. - São Paulo: Edições 70, 2011[1977].

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO; Maria Augusta. **Análise linguística: Afinal a que se refere?** Cortez Editora, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.) Bakhtin **Conceitos Chaves**. 5 ed. 3ª reimpressão. -São Paulo: Contexto. 2018, 79-102.

_____; MELO, Rosineide. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth (Org.) Bakhtin **Conceitos Chaves**. 5 ed. 3ª reimpressão. -São Paulo: Contexto. 2018, p. 61-78.

_____; Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin **Conceitos Chaves**. 2 ed. 2ª reimpressão. -São Paulo: Contexto. 2020, p. 9-31.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

Disponível em <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Acesso em: 19 dez. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3.ed. – Brasília: 2001[1997].

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2021.

_____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação** n.º 12.796, de 04 de abril de 2013.

Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-

[2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)>. Acesso em: 28 set. 2021.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997. (Coleção Leituras no Brasil).

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua Relação com os Gêneros Discursivos. **Percursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017. Disponível em <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=Vvw5NpAAAAAJ&citation_for_view=Vvw5NpAAAAAJ:p2g8aNsByq>. Acesso em: 13 jun. 2020.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

_____. (Org.). **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf?utm_source=site&utm_campaign=Anuario> Acesso em: 26 set. 2021.

DA SILVA, Alexsandro. Mudanças no ensino de gramática/análise linguística: com a palavra, os professores. **Educação: Teoria e Prática**, v. 25, n. 48, p. 99-113, 29 abr. 2015. Disponível em <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8442>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DE SOUSA GOMES, Sílvia Nazareno; ROMUALDO, Edson Carlos. O funcionamento textual-discursivo de recursos linguísticos em A Última Crônica, de Fernando Sabino. **Revista Educação e Linguagens**, p. 605-628, 2020. Disponível em:

< <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/117>>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. 3) A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e 2, 2003. Disponível em <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. >. Acesso em: 04 ago. 2021.

DUBOIS, Jean. et al. **Dicionário de Linguística**. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1998 [1973].

DUBOIS-CHARLIER, Françoise; BOUIX-LEEMAN, Danielle. **Bases de análise linguística**. Tradução e adaptação ao português/João Andrade Peres. Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin Conceitos Chaves**. Beth Brait(org.)2. ed., 2ª reimpressão, p. 161-193. – São Paulo; Contexto, 2020.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In: FRANCHI, Carlos; VAILATI, Esmeralda; MÜLLER, Negrão & Lúcia. **Mas o que é mesmo a “gramática?”** – São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1987].

FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT (2012). O que é o IDEB: portal **QEdu.org.br**. Disponível em:< <https://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2/>>. Acesso em: 19 set. 2021.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do Ensino Fundamental e na Formação docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 25 e 250009 2020. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GMqzC6cnRZjBLdzg5SkckVy/?lang=pt>>. Acesso em: 20 set. 2021.

_____; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, R.J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. In: FUZA Ângela Francine; OHUSCHI; Márcia Cristina Greco, MENEGASSI Renilson José (Orgs.). **Interação e escrita no Ensino de Língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

_____; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Exauribilidade temática, ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em anúncio publicitário. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, 2020. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/1958>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com Tira em quadrinhos no Ensino Fundamental: Uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

GALEFFI, Dante August. O rigor nas pesquisas qualitativas: Uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. In: **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 16-74. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/206/1/Um%20rigor%20outro.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012[1984], p. 39-46.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2012/03/A-arte-de-pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 17 jun. 2020.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2020.

GÖRSKI, Edair; MOURA, Heronides. **Estudos Gramaticais**. UFSC, UAB. — Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-texto-Estudos-gramaticais_UFSC.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

GRILLO, Sheila; AMÉRICO, V. Américo. Glossário. In: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problema fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929)**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. - São Paulo: Editora 34, 2018 [1929] (2ª Edição), p. 353-369.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) Contínua. Primeiro semestre de 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#subtitulo-5>>. Acesso em: 27 de set. 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico [recurso eletrônico]. – Brasília: **INEP**, 2021. 81 p.: il. Disponível em < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LUNARDELLI, Mariangela Garcia.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A linguagem e sua natureza ideológica. In: FRANCO, Neil.; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.) **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 63-88.

LOURENÇO, Delane Cristina Galiza. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: A natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do Ensino Fundamental**. Campina Grande, 2019. Disponível em: < <http://dSPACE.sti.ufcg.edu.br/bitstream/riufcg/> . Acesso em: 10 out. 2020.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e liberdade**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MACHADO, Irene. Os gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (org.) Bakhtin **Conceitos Chaves**. 5. ed., 3ª reimpressão. São Paulo, Contexto, 2018, p. 151-166.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Pável Nikoláievitch Medviédev; tradutora Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019[1928]).

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José . Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. **LÍNGUAS & LETRAS** (ONLINE), v. 21, p. 127-154, 2020. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/Linguaseletras/article/view/24631>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____; MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Atividade epilinguística: dos princípios à caracterização teórico-metodológica** (No prelo).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: Desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 9-15.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 81- 108.

_____. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a Linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2,

1994. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>, sem paginação. Acesso em: 16 abr. 2021.

MORAIS, Artur Gomes. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2002, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Inserir p.1-16. CD.

MOREIRA, Gabriella Candido; MENDES-POLATO, Adriana Delmira. Análise Linguística em Perspectiva Dialógica: A fábula em proposta de prática. Nº 6º Ano Do Ensino Fundamental. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 10, n. 1, p. 199-221, 2021. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2946>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem**. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013. Disponível em: <<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/6fc5fbb0-8296-4e46-ae69-5e8007948eff/>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos “Poetas da Escola” e “Se bem me lembro” da Olimpíada de Língua Portuguesa**. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

_____; MENEGASSI, Renilson José. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.) **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 419- 452. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2021/06/Pratica-de-analise-linguistica-1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

_____; PAIVA, Zilda Laura Ramalho. Elaboração de atividades de análise linguística: entre o conhecimento sobre a língua e a compreensão do texto. In: FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José (Org.). **Interação e escrita no ensino de língua**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 119-136.

_____; FUZA, Ângela Francine; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. In: FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Estudos dialógicos da Linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v., p. 213-240.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Pará: Secretaria de Estado da Educação. Pará, 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pa.pdf <http://www.cee.pa.gov.br/?q=node/779> >. Acesso em: 20 mar. 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Manual de pesquisa em estudos linguísticos. – 1. ed. -São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, Rodrigo Acosta. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 494-520, jul./dez., 2013. Disponível em < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/15020>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. "Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin." **Letras** **40** (2010): 147-162. Disponível em < <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12149/7543>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. p. 177-194, out. 2014. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/2423> . Acesso em: 25 set. 2020.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: **I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas-CLAFPL. Anais. Florianópolis, UFSC**. 2007. p. 824-836. Disponível em < http://files.obeduc.webnode.com/200000056-0693508863/74_Alba_Maria_Perfeito.pdf>. Acesso em 04 abr. 2020.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José (org.). **Introdução à Linguística**. I Objetos Teóricos. 6.ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019, p. 11- 24.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. 231f. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____; MENEGASSI, Renilson José. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. Bakhtiniana - **Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, p. 123-143, 2017a. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732017000200123&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____; MENEGASSI, Renilson. José. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E. M. da F. (Org.). **Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b, p. 13-44.

_____; MENEGASSI, Renilson. José. A epistemologia dialógica da análise linguística. **Fórum Linguístico**, v. 16, p. 3742-3757, 2019a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2019v16n2p3742>>. Acesso em: 15 jul. 2020.

_____; MENEGASSI, Renilson José. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 41, n. 2, p. 1-12, 2019b. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/44773/751375149093>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

_____; MENEGASSI, Renilson José. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.

_____. Estudos Dialógicos da Linguagem: contribuições para pesquisas em linguística aplicada nos contextos escolares e não-escolares. In: **I SILE – Simpósio - Estudos Dialógicos da Linguagem – 2021 - Parte II**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=TfQ0S0o3Tro&t=10354s>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

_____; BELOTI, Adriana; MENEGASSI, Renilson José. Práticas epilinguísticas axiológicas na reescrita: caracterização teórico-metodológica. Revista **Educação e Linguagens**, p. 194-220, 2020. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/view/2068>>. Acesso em: 14 out. 2021.

_____; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, p. 1059-1098, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/15590>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____; MENEGASSI, Renilson José. Atividades Epilinguísticas valorativas em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. In: ACOSTA-PEREIRA; Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 183-218.

_____; MENEGASSI, Renilson José. Epistemologia Teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística de Perspectiva Dialógica. In: ACOSTA-PEREIRA; Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 21-72.

_____.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de atividades dialógicas. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755.20200007, 2020. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, 330p.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RENFREW, Alastair. **Mikhail Bakhtin**. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; ROHLING, Nívea. Prática de análise linguística e formação docente: avanços e desafios. In. OHUSCHI; Márcia Cristina Greco, MENEGASSI Renilson José (Org.). **Dialogismo, interação em prática de linguagem no ensino de línguas**. Castanhal, PA: UFPA/Faculdade de Letras, 2016.

RIEGEL, Martin. **Iniciação à análise linguística**. Tradução de Marcílio Teixeira Marinho e Newton Belém. Rio de Janeiro: Rio, 1981.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio**: proposta de elaboração didática. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary. Elisabeth. Linguística Aplicada: ensino de língua materna. Florianópolis: **LLV-CCE-UFSC**, 2011. Disponível em <https://petletras.paginas.ufsc.br/files/2016/10/Livro-Texto_Linguistica_Aplicada_UFSC.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivo**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

RONDONIA. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**. Secretaria de Estado da Educação. - RO: 2018. Disponível em <<http://www.rondonia.ro.gov.br/publicacao/referencial-curricular-do-estado-de-rondonia-ensino-fundamental-anos-iniciais-e-anos-finais/>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto-SEED. **Documento Curricular de Roraima**. Secretaria de Estado da Educação e Desporto-SEED. – RR: 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009. Disponível em <https://www.redalyc.org/pdf/2734/273420378007.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização Carles Bally e Albert Sechechaye, com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012 [1969].

SERRA, Célia. **Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Porto Editora, 2004.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e nas pesquisas em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Conceitos Chaves**. 5 ed. 3ª reimpressão. -São Paulo: Contexto. 2018, p. 103-121.

_____; GIACOMELLI, Karina. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. **Nonada: Letras em Revista**, v. 1, n. 24, p. 204-223, 2015. Disponível em < <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451510015.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso-ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016. Disponível em < <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SOUZA, Tatiana *et al.* (IN)Compreensões do eixo Análise Linguística /Semiótica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição, KRAEMER, Márcia Adriana Dias, (organizadora). **Uma crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p.183-216.

SOMOSPAR. Compreendendo a progressão das habilidades na BNCC. **Somospar.com.br**, 2018. Disponível em < <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/08/infografico-compreendendo-a-progressao-das-habilidades-na-bncc.pdf> >. Acesso em: 10 ago. 2021.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; MENEGASSI, Renilson José. O desenvolvimento de gênero do discurso argumentativo no ensino superior: uma proposta teórico-metodológica. **Revista Desenredo**, v. 15, n. 1, 16 mar. 2019. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/8914>>. Acesso em: 16 out. 2020.

TOCANTINS. **Documento de Referência dos Planos de Ensino de 2017**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2017.

_____. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes do Tocantins. Linguagens: Língua Portuguesa. In: **Documento Curricular do Tocantins**. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. - TO: 2019. Disponível em: <<https://educ.to.gov.br/publicacoes/publicacoes/documento-curricular-do-tocantins---educacao-infantil-e-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 1. Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2006, p. 281.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano**. 2. Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2009, p. 281.

VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poesia sociológica (1926). In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas/Valentin Volóchinov. Organização, tradução, ensaio introdutório e

notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926] (1ª Edição). p. 109-146.

_____. (Círculo de Bakhtin). Estilística do discurso literário I: O que é a linguagem/língua? (1930). In: _____. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas e poemas/Valentin Volóchinov. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1930] (1ª Edição). p. 234-265.

_____. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problema fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. /Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. - São Paulo: Editora 34, 2018 [1929] (2ª Edição). p. 376.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da Enunciação e outros ensaios**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2013. 273p.