

# A Prática de Análise Linguística no Currículo da Rede Estadual Paranaense: uma análise discursiva dialógica

The Practice of Linguistic Analysis in the Paraná State Curriculum: a dialogic discursive analysis

Tatiana Fasolo Bilhar de Souza<sup>1</sup>  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
tatianabilhar@gmail.com

**Resumo:** A Prática de Análise Linguística (PAL) como prática pedagógica reflexiva articulada à produção e à leitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa (LP) surge com o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi na década de 1980. Essa proposta prima por um ensino que priorize atividades de reflexão com, sobre e da língua(gem) e vem repercutindo nos documentos parametrizadores do ensino em nosso país desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). No entanto, como todo discurso, a proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]) recebeu diferentes respostas ativas de seus interlocutores, de modo que há compreensões diversas sobre a análise linguística e a forma de efetivá-la no ensino de LP (Rodrigues, 2021). Assim, nosso objetivo nesta pesquisa – que caracteriza um recorte de nossa tese de doutorado<sup>2</sup> – é analisar os discursos que o Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP (Paraná, 2021), anos finais do Ensino Fundamental, apresenta sobre a PAL, observando aproximações e distanciamentos para com a proposta de Geraldi. Para tal, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e interpretativista, cuja base epistemológica reside na Concepção Dialógica de Linguagem (CDL), e que se inscreve no campo da Linguística Aplicada. As análises são pautadas na Análise Dialógica do Discurso. Como resultado, observamos que convivem, no documento, diferentes compreensões sobre a PAL, com destaque para o discurso de gramática contextualizada e nova expressão para as mesmas práticas tradicionais de ensino, o que não condiz com a perspectiva enunciativo-discursiva que o documento informa adotar, afastando-se da proposta geraldiana.

**Palavras-chave:** Prática de Análise Linguística; Currículo Estadual da Rede Paranaense; Análise Dialógica do Discurso.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), área de concentração em Linguagem e Sociedade.

<sup>2</sup> BILHAR DE SOUZA, Tatiana Fasolo. **Compreensões sobre a Prática de Análise Linguística em documentos parametrizadores do estado do paraná:** um panorama histórico dos últimos 30 anos. 2023. 382p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6854>

**Abstract:** The Linguistic Analysis Practice (LAP) as a reflective pedagogical practice linked to the production and reading of texts in Portuguese Language (LP) classes emerged with the professor and researcher João Wanderley Geraldi in the 1980s. This proposal strives for a teaching that prioritizes reflection activities with, about and of the language and has had an impact on teaching parameter documents in our country since the publication of the National Curricular Parameters (Brazil, 1998). However, like every discourse, Geraldi's PAL proposal (1984, 1997[1991]) received different active responses from its interlocutors, so that there are different understandings about linguistic analysis and the way to implement it in PL teaching (Rodrigues, 2021). Thus, our aim in this research – which is part of our doctoral dissertation – is to analyze the discourses that the Paraná State Curriculum – CREP (Paraná, 2021), for the final years of Elementary School, presents about PAL, observing similarities and distances with Geraldi's proposal. To achieve this purpose, we developed a qualitative and interpretive research, whose epistemological basis lies in the Dialogic Conception of Language (DLC), and which is found within the field of Applied Linguistics. Our analyzes are based on Dialogical Discourse Analysis. As a result, we observed that different understandings about PAL coexist in the document, with emphasis on the discourse of PAL as a contextualized grammar and as a new expression for the same traditional teaching practices, which does not match the enunciative-discursive perspective that the document informs adopting, moving away from Geraldi's proposal.

**Key words:** Linguistic Analysis Practice; Paraná State Curriculum; Dialogic Discourse Analysis.

## INTRODUÇÃO

A Prática de Análise Linguística (PAL), entendida como uma prática pedagógica reflexiva articulada às práticas de produção e de leitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa (LP), surge com o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi na década de 1980. Trata-se de uma prática “[...] naturalmente ancorada nos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin [...]” (Polato, 2017, p. 204), que prima por um ensino de língua(gem)<sup>3</sup> no qual, em vez de exercícios descontextualizados de classificação gramatical, priorizam-se atividades de reflexão sobre os recursos expressivos empregados na construção dos textos, levando em conta as escolhas do autor, motivadas pela situação interativa que envolve sua produção.

---

<sup>3</sup> Como nos pautamos na concepção dialógica, levamos em conta que em tal perspectiva os conceitos de língua e linguagem se imbricam, uma vez que, conforme os estudos do Círculo de Bakhtin, uma comporta a outra. Assim, ao longo deste artigo, sempre que nos referirmos à língua, utilizaremos a expressão língua(gem).

Essa proposta repercutiu e ainda repercute em nosso país, influenciando o ensino. Desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN (Brasil, 1998), a PAL vem constando como um dos eixos da disciplina de LP e, atualmente, figura entre as práticas de linguagem, presentes na *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2018), a serem trabalhadas em sala de aula. Na esteira do documento nacional, o CREP (Paraná, 2021) também elenca a PAL como uma das práticas de linguagem a serem desenvolvidas nas aulas de LP.

No entanto, como todo discurso<sup>4</sup>, a proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]) recebeu diferentes respostas ativas de seus interlocutores ao longo do tempo, de modo que há compreensões diversas sobre a análise linguística e a forma de efetivá-la no ensino de LP (Rodrigues, 2021). Assim, valendo-nos do aparato teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD), nosso objetivo, nesta pesquisa, que é parte da investigação desenvolvida em nossa tese de doutorado, é analisar os discursos que o CREP apresenta sobre a PAL, observando aproximações e distanciamentos para com a proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]).

Desenvolvemos, dessa forma, uma pesquisa qualitativa, interpretativista, inscrita na Linguística Aplicada, que tem nos discursos sobre a PAL veiculados pelo *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (CREP), documento parametrizador do ensino público, anos finais do Ensino Fundamental, no estado do Paraná, vigente desde 2021, seu objeto de investigação. A escolha pela investigação dos discursos sobre a PAL deve-se ao fato de que essa prática, tal como postulada por Geraldi (1984, 1997[1991]), intenciona possibilitar, aos alunos, mais autonomia em suas práticas linguísticas e, como consequência, uma participação mais efetiva na sociedade. Assim, analisar como ela é discursivizada nas orientações aos docentes da rede pública no Paraná – considerando que se trata de documento vigente no estado (o que motivou sua seleção como nosso corpus) – possibilita compreender o projeto discursivo que vem se estabelecendo para as gerações de estudantes que lhes são contemporâneas.

---

<sup>4</sup> Entendemos discurso aqui no sentido bakhtiniano do termo, com a língua(gem) em sua integridade concreta e viva. Discutimos mais sobre o conceito de discurso na seção em que abordamos a concepção dialógica de linguagem.

O tratamento dos dados encontra suporte na análise/teoria dialógica do discurso (Brait, 2014[2006]) ou Análise Dialógica do Discurso – ADD (Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes, 2019). Essa postura teórico-metodológica para análise dos dados parte dos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, calcando-se na Concepção Dialógica de Linguagem (CDL). O documento pedagógico selecionado é, desse modo, compreendido em sua condição de enunciado e, portanto, reverbera vozes ideológicas situadas sócio-historicamente. Para as análises, conforme discutem Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), não são estabelecidas categorias de análise a priori, mas sim uma ordem para a análise do enunciado que segue o método sociológico proposto por Volóchinov (2018[1929]) para o estudo da língua(gem). Em outras palavras, as análises partem sempre do cronotopo de produção do enunciado, dando especial atenção aos discursos e às relações dialógicas imbricadas em sua constituição.

Para dar conta do proposto, este artigo encontra-se organizado em quatro seções, além desta introdução e de nossas considerações finais: 1) A Concepção Dialógica de Linguagem, na qual discutimos alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a língua(gem); 2) A Prática de Análise Linguística, em que discorremos sobre a proposta de PAL de Geraldí (1984, 1997[1991]); 3) Discursos sobre a PAL, em que apresentamos algumas reinterpretações da proposta geraldiana; 4) A Prática de Análise Linguística no CREP, em que apresentamos nossas análises.

## A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Os membros do Círculo de Bakhtin compartilhavam de uma mesma concepção acerca da língua(gem), tema para o qual, de acordo com Faraco (2009), convergiram seus textos a partir de 1925/1926. Trata-se de uma compreensão dialógica da língua(gem), para a qual o conceito de **discurso** é central, uma vez que, segundo Bakhtin (2018[1963]), o discurso seria “[...] a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2018[1963], p. 207).

Ao Círculo, interessa a língua(gem) em uso, que se materializa em enunciados concretos e únicos, os quais – moldados em gêneros discursivos conforme a esfera social de atividade humana em que se dá a interação discursiva – são “produção de discurso” (Bakhtin, 2011[1979], p. 334). Isso porque, para Bakhtin,

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (Bakhtin, 2011[1979], p. 274).

Logo, ao fazer uso da língua(gem) num dado contexto e situação de interação, produzimos enunciados, os quais materializam os discursos. O discurso, dentre outras coisas, diz respeito ao que a língua(gem) pode comunicar quando efetivamente utilizada num recorte espaço-temporal específico e às valorações que construímos sobre o objeto do dizer; está ligado aos elementos extraverbais que se engendram nos enunciados para constituí-los e construir-lhes sentidos, e que possibilitam a existência de relações dialógicas entre diferentes enunciados; é a língua preenchida pela vida e pela ideologia. Ele se manifesta por meio de um sistema de signos – do qual nos valem para construir nossos enunciados –, mas extrapola tal materialidade linguística, de modo que, para o Círculo, não é possível estudá-lo apenas sob a perspectiva da linguística, já que “o enunciado como um todo não existe para a linguística” (Volóchinov, 2018[1929], p. 195).

Pensar a língua(gem), na perspectiva do Círculo de Bakhtin, implica considerar os processos de interação, nos quais se produzem os discursos. Esses processos incluem uma gama de elementos extraverbais que determinam os enunciados, e que são compreendidos, dentro da CDL, como os “[...] aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (Bakhtin, 2018[1963], p. 207).

Produzimos discursos no processo de enunciação<sup>5</sup>, o qual diz respeito ao uso situado da língua(gem). Desse modo, para compreender os **enunciados** que são produzidos é preciso

---

<sup>5</sup> Brait e Melo (2014[2005]) destacam que as noções de enunciado e enunciação têm papel central na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, para o qual a língua(gem) é compreendida de um ponto de vista histórico,

considerar não só sua materialidade linguística, mas também os aspectos extraverbaes imbricados em sua elaboração. Para o Círculo, “[...] a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, *a situação integra o enunciado como uma parte necessária de sua composição semântica*” (Volóchinov, 2019[1926], p. 120, grifos do autor).

Para o Círculo, a língua(gem) em uso nunca é neutra. Constituída de signos ideológicos, que não apenas refletem, mas também refratam a realidade que representam e que ganham sentido conforme o contexto em que são empregados, a língua(gem) sempre comunica posicionamentos axiológicos, valorações sobre o objeto da enunciação; ela é “ideologicamente preenchida” (Bakhtin, 2015[1930], p. 40). Os discursos, desse modo, são também ideológicos, apresentam julgamentos de valor, “a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (Bakhtin, 2011[1979], p. 289). Eles integram o fluxo ininterrupto da comunicação discursiva.

Tendo em vista que nenhum de nós é o Adão mítico e, portanto, o primeiro a falar de qualquer objeto do mundo à nossa volta, ao construirmos nossos enunciados, os discursos que produzimos estabelecem relações com outros discursos já produzidos sobre o mesmo objeto – para concordar ou discordar deles, refutá-los, complementá-los etc. Nas palavras de Bakhtin:

[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões

---

cultural e social. A enunciação diz respeito ao processo de uso da língua(gem) em situações concretas, produzindo enunciados, e pode ser compreendida como “estando situada justamente na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal [...]” (Brait; Melo, 2014[2005], p. 67). Em consonância, Mussio (2015) a trata como um “processo histórico não reiterável em que as formas linguísticas somam forças em prol de um evento de fala que abarca bem mais do que a língua em si, enquanto sistema, e um sujeito falante individualizado em um ato criativo, mas, sim, as condições de produção daquele enunciado, os interlocutores encetados naquela interação verbal, assim como o caráter social da própria atividade linguística” (Mussio, 2015, p. 180). Produto da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, a enunciação – e as condições concretas em que ela acontece – é o que torna um enunciado único e irrepetível. Assim, para compreender um enunciado, é preciso (re)conhecer as condições concretas em que a enunciação ocorreu, uma vez que elas compõem sua face extraverbal e determinam sua face verbal. Trata-se de dois conceitos imbricados, de modo que refletir sobre um é refletir sobre ambos.

comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...]. (Bakhtin, 2015[1930], p. 48)

O discurso, desse modo, estabelece um diálogo com outros discursos já produzidos a respeito do mesmo objeto. Os enunciados/discursos, então, partem de alguém e se destinam a alguém, suscitando respostas do(s) interlocutor(es), de modo que “[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011[1979], p. 275). Não se trata, contudo, apenas do diálogo face a face. Para Volóchinov (2018[1929]), todo enunciado que produzimos encontra-se em um processo dialógico com outros enunciados no fluxo da comunicação discursiva.

Ao adotarmos uma atitude valorativa sobre um objeto, nosso discurso se coloca em diálogo com outros discursos já existentes sobre o mesmo objeto, seja para concordar com eles ou refutá-los, completá-los, negá-los etc. Sempre que definimos uma posição sobre um tema, automaticamente a estamos relacionando com outras posições. Desse modo, o enunciado – elo na cadeia da comunicação discursiva – sempre responde a enunciados anteriores e será respondido por enunciados posteriores, num diálogo infinito.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011[1979], p. 297, grifo do autor).

Todo enunciado, conforme Bakhtin (2011[1979]), traz algo novo a partir do dado. O enunciado embora único e irrepetível, estabelece relações de sentido, ou **relações dialógicas**, com outros discursos. Ele responde a esses discursos e, da mesma forma, suscitará respostas de

novos discursos a serem produzidos, construindo, no fluxo da comunicação discursiva, uma espécie de diálogo sem fim – que não se restringe à conversa face a face. Por isso, para o Círculo, a língua(gem) é dialógica. Um enunciado, portanto, sempre mantém relações dialógicas com outros enunciados, compondo-se de diferentes vozes sociais.

Todo enunciado é heterogêneo, uma vez que produz discursos, indica uma valoração sobre seu objeto de discurso, e o faz em oposição a outros posicionamentos possíveis sobre o mesmo objeto. O dialogismo, tal como concebido pelo Círculo, não implica necessariamente uma concordância, um consenso com os demais discursos ou vozes sociais sobre o objeto. As relações de poder que se estabelecem no mundo real se manifestam também no processo de enunciação, de modo que todo enunciado se constitui no embate de forças – centrípetas e centrífugas<sup>6</sup> – que podem ser percebidas nas relações dialógicas. Nessa perspectiva, a língua(gem), em sua concretude, é reconhecida como um fenômeno vivo, social e ideológico, uma vez que os enunciados sempre trazem, também, apreciações valorativas sobre o objeto de que tratam.

Todo enunciado é também produzido em determinado cronotopo. Cada cronotopo equivale a um determinado tempo e espaço, os quais não podem ser dissociados, constituindo uma categoria única, que remete à determinada temporalidade social: “Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo” (Bakhtin, 2018[1975], p. 12). Cada temporalidade determina formas diferentes de compreender o mundo à nossa volta, em função das relações políticas, culturais, econômicas, sociais, históricas etc. que lhes são características. Por isso, “[...] a análise do cronotopo é essencial/fundamental para a compreensão da constituição e do funcionamento do discurso” (Acosta Pereira; Oliveira, 2020, p. 107).

---

<sup>6</sup> Os conceitos são tomados da Física, ciência em que as forças centrípetas são compreendidas como aquelas que, numa trajetória circular, incidem sobre o corpo buscando mantê-lo em movimento, puxando-o para o centro; ao passo que a força centrífuga tem o efeito de afastar os corpos do centro (Marques, 1969). Em outras palavras, “[...] o que não permite o trem cair da montanha russa é a força centrípeta. O que empurra seu corpo para fora do carro numa curva é a força centrífuga” (Polato, 2017, p. 160). Assim, no enunciado, conforme Fiorin (2016), as forças centrípetas são aquelas que atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade, já as centrífugas buscam romper essa centralização, fazendo-na erodir.

É por meio do cronotopo, também, que estudamos os gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin, “Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo [...]” (Bakhtin, 2018[1975], p. 12). Logo, o cronotopo funciona como “a porta de entrada para o estudo dos gêneros do discurso” (Acosta Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes, 2019, p. 351).

Os gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2011[1979]), são formas típicas, relativamente estáveis, de constituição de enunciados, que se estabelecem em situações também típicas de interação. Eles são orientados para a situação de interação e as condições sociais de determinado recorte espacial e temporal. Todo enunciado é moldado em um ou outro gênero discursivo conforme o cronotopo em que se dá a interação, o que inclui também a esfera social no interior da qual ele é produzido.

As esferas sociais, compreendidas como campos de atividade humana<sup>7</sup> ou esferas/campos ideológicos, são instâncias nas quais se organizam/produzem/circulam os discursos, o que justifica a afirmação de Bakhtin de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2011[1979], p. 261). Esses campos de atividade correspondem às esferas sociais onde a interação humana ocorre. É no interior dessas esferas que se estabilizam os gêneros do discurso – ainda que essa estabilidade seja relativa. As esferas dizem respeito a campos de atividade que existem em função de como as relações humanas se estabelecem em determinado tempo e espaço. Toda esfera “se estabiliza a partir de relações que estabelece com seu cronotopo” (Brocardo, 2020, p. 69), e é ideológica, o que vai impactar nos gêneros e nos enunciados produzidos em seu âmbito.

Assim, pensar a língua(gem), na perspectiva do Círculo de Bakhtin, implica considerar os processos de interação nos quais se produzem enunciados e discursos. Esses processos incluem uma gama de elementos extraverbais que determinam os enunciados, e que são

---

<sup>7</sup> Nas diversas traduções de textos do Círculo de Bakhtin, encontramos tanto o termo “campos de atividade humana” quanto “esferas sociais”. Conforme Grillo (2014 [2006]), a ideia contida nos termos também pode se aplicar a outras denominações, tais como: esferas da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da atividade humana, da comunicação social, da utilização da língua, ou ideologia. As esferas sociais são, portanto, esferas ideológicas. Trata-se de campos que comportam determinados modos do sujeito compreender e agir no mundo em função da sua realidade específica. Nesta pesquisa, optamos pelo uso da nomenclatura “esferas sociais”.

compreendidos, dentro da CDL, como os “[...] aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (Bakhtin, 2018[1963], p. 207). Para compreender os enunciados, então, é preciso considerar não só sua materialidade linguística, mas também aspectos extraverbais imbricados em sua elaboração, tais como o interlocutor pretendido, os objetivos da enunciação, a posição social de quem enuncia, o gênero discursivo em que se molda e a esfera social dentro da qual se dá a sua produção, o cronotopo em que o enunciado é produzido, as relações dialógicas que estabelece com outros enunciados e discursos.

Tal compreensão da língua(gem) começou a ser pensada na sua relação com o ensino de LP, no Brasil, a partir da década de 1980 – o que trouxe novas perspectivas para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Em 1984, no livro *O texto na sala de aula: leitura & produção*, João Wanderley Geraldi, pautando-se numa compreensão da língua(gem) como forma de interação – em diálogo de concordância com a CDL –, propõe a PAL. É sobre tal proposta que discutimos a seguir.

## A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

O professor e pesquisador João Wanderley Geraldi formula sua ideia de PAL em um dos capítulos que assina em *O texto na sala de aula: leitura & produção* (Geraldi, 1984). Organizada por Geraldi, a obra nasce como texto de referência para um projeto de formação continuada de professores, desenvolvido no oeste do Paraná, e tinha como objetivo promover “um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, e também um convite a um (re)dimensionamento destas atividades” (Geraldi, 1984, p. 5).

Na obra, Geraldi, propõe que o ensino de LP seja pautado pela compreensão da linguagem como forma de interação entre sujeitos, um ensino que considera a historicidade da língua(gem) e a legitimidade das variedades linguísticas. Suas sugestões de ensino abarcam três práticas a serem desenvolvidas nas aulas: leitura, produção de textos e análise linguística.

Com relação à PAL, Geraldi (1984) afirma que ela deve ser articulada à prática de produção textual – que deveria fugir de situações artificiais de uso de língua –, sendo desenvolvida a partir da língua em uso. O professor deve partir da leitura e análise dos textos produzidos pelos alunos – que precisam efetivamente circular e ter outros interlocutores reais, além do próprio docente –, discutindo um único aspecto-problema previamente selecionado, com vistas a melhorar a qualidade dos textos e desenvolver a capacidade de autocorreção dos estudantes, para culminar na reescrita textual. A ideia é partir do erro para a autocorreção.

A proposta tem mérito por buscar um ensino de LP que considera os usos da língua(gem), tomando-a como forma de interação e ação no mundo, que constitui e é constituída por sujeitos sociais situados – o que implica reconhecer a dimensão social dos textos. Essa proposta inicial é amadurecida por Geraldi, sendo retomada, anos mais tarde, no livro *Portos de Passagem*.

Nesta segunda obra, Geraldi (1997[1991]) destaca a importância de considerar o extraverbal e o verbal nas aulas de LP, com vistas a um ensino que contribua para melhorar a competência linguístico-discursiva dos alunos. A PAL é então apresentada como a prática de reflexão consciente sobre a língua(gem) e da língua(gem) que se articula não só à produção de textos, mas também à prática de leitura. Assim, a partir das atividades linguísticas realizadas pelos estudantes, seriam desenvolvidas, com a mediação do professor, atividades epilinguísticas e, depois, metalinguísticas. Conforme o autor,

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente esse 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).

As atividades epilinguísticas seriam aquelas em que se busca refletir sobre a língua(gem) em função das situações de interação em que se está engajado. “Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises

linguísticas' [...]” (Geraldi, 1997[1991], p. 190). Há, aqui, ecos do pensamento de Franchi (2006[1988]) – que, por sua vez, dialoga em concordância com o pensamento do Círculo de Bakhtin –, para quem o ensino de uma língua deve explorar diferentes formas de o aluno usar tal língua para dizer o que pretende, num exercício de criatividade sobre seus recursos e estruturas possíveis. Tanto Geraldi quanto Franchi apontam para a possibilidade de que as atividades epilinguísticas sejam mediadas pelo professor e concordam que elas devem preexistir às atividades metalinguísticas.

Essas últimas propiciam “[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a uma construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (Geraldi, 1997[1991], p. 190-191, grifo do autor). Por meio dessas atividades, o autor salienta que se produz uma metalinguagem com a qual podemos falar da língua: seu funcionamento, suas configurações textuais e suas “estruturas morfossintáticas e entonacionais” (Geraldi, 1997[1991], p. 191).

O ensino de LP, na proposta geraldiana, deve ser pautado em uma compreensão de língua(gem) que dialoga em concordância com a CDL do Círculo de Bakhtin. Desse modo, o ensino deve partir e ter como fim a língua(gem) em uso, materializada em textos, compreendidos na sua condição de enunciados. Nesse ensino, não cabem atividades descontextualizadas de classificação gramatical, mas, a partir de atividades linguísticas, é preciso desenvolver atividades epilinguísticas e, depois delas, atividades metalinguísticas que possibilitem ampliar o conhecimento dos alunos sobre a língua(gem) que eles e os outros utilizam para interagir e agir no mundo. O que a proposta de PAL pretende é estimular reflexões sobre a língua(gem) em uso, de modo que os alunos compreendam que as escolhas dos recursos expressivos presentes nos textos lidos/escutados/produzidos são o resultado de um projeto de dizer de um locutor situado sócio-historicamente, e tenham condições de melhor agenciar esses recursos na construção de seus próprios projetos de dizer.

Conforme Polato (2017), essa proposta passa a ser amplamente difundida entre os professores e (re)conhecida em diferentes estados do Brasil a partir da publicação de *O texto na sala de aula: leitura & produção*, em 1984. No entanto, nem sempre a compreensão que se

tem da PAL é a mesma da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]). Desde sua elaboração, a proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]) recebeu algumas reinterpretções, que reverberaram e reverberam em diferentes esferas sociais, propiciando compreensões diversas sobre a análise linguística e a forma de efetivá-la nas aulas de LP. É sobre isso que discutimos a seguir.

## DISCURSOS SOBRE A PAL

De acordo com Rodrigues (2021), diferentes discursos sobre a PAL surgem no decorrer dos anos, aproximando-se ou afastando-se da sua proposição inicial. Trata-se da resposta ativa de pesquisadores, autores de livros didáticos e professores que discutiram o ensino de gramática e/ou a PAL, especialmente nas esferas acadêmica e escolar. Entre esses discursos, destacamos quatro.

O primeiro deles seria *o uso de uma nova expressão para os mesmos conteúdos e práticas*. Rodrigues (2021) aponta que, por vezes, a análise linguística foi tratada apenas como um novo nome para as mesmas práticas que a escola adotava anteriormente para o ensino de LP, quais sejam: o reconhecimento, a nomeação, a definição e a classificação de categorias gramaticais num processo de análise descontextualizada de termos e estruturas da língua, na contramão da proposta geraldiana.

O segundo seria o de uma *gramática contextualizada*, com o ensino orientado por tópicos gramaticais trabalhados a partir de textos. No entanto, como destaca Bilhar de Souza (2023), a proposta de PAL formulada por Geraldi (1984, 1997[1991]) não foca no estudo e/ou na descrição gramatical. Ainda que se estudem questões gramaticais a partir dos textos, voltando-se à língua em uso, e por isso de forma contextualizada, o foco recai em atividades de reflexão *sobre e da* língua(gem), dos recursos expressivos e das operações argumentativas utilizadas na construção de enunciados conforme o contexto interlocutivo. E essas atividades podem ou não se servir de gramáticas como suporte, tendo condições de extrapolá-las, conforme os objetivos pretendidos na enunciação. O estudo da LP, desse modo, não se dá com

foco na gramática, mas nos usos situados da linguagem e, para tal, como destaca Mendonça (2006), deve-se refletir não apenas sobre os aspectos gramaticais, mas também textuais e discursivos com foco na construção de sentidos. Assim, a PAL não é o mesmo que o trabalho com uma gramática contextualizada.

O terceiro discurso seria o da prática de *análise linguística/semiótica*, o qual surge com a publicação da BNCC (Brasil, 2018). Conforme o documento, a análise linguística/semiótica “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, 2018, p. 69). Bilhar de Souza (2023) destaca que o que a BNCC parece pretender ao incorporar o termo *semiótica* à PAL é o reconhecimento da multimodalidade dos gêneros<sup>8</sup>, indicando que a PAL deve se dar não apenas sobre o estudo da língua, mas também de outras formas de linguagem na constituição/organização de um texto. Por isso incorpora a palavra *semiótica*<sup>9</sup>, que, como explica Santaella (1983), diz respeito a uma ciência cujo foco está na investigação das diferentes linguagens existentes, não apenas a verbal, com o objetivo de observar e analisar os modos de constituição dos fenômenos de produção, de significação e sentido.

O quarto discurso seria o da *PAL de base dialógica*. Essa proposta, centrada numa abordagem enunciativo-discursiva que encontra suporte na CDL para o trabalho com a língua(gem), é convergente à de Geraldi (1984, 1997[1991]), mas considera os gêneros discursivos como orientadores do processo de análise linguística dos textos-enunciados<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Conforme Rojo e Barbosa (2015), os gêneros multimodais são aqueles que apresentam mais de uma modalidade de linguagem, ou mais de um sistema de signos, em sua composição, podendo apresentar, por exemplo, linguagem escrita (modalidade verbal), áudio (modalidade sonora), imagens, fotos, ilustrações, animações, vídeos (modalidade visual), entre outros. De acordo com as autoras, na contemporaneidade, os “[...] gêneros estão cada vez mais multimodais [...]” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 109).

<sup>9</sup> Trata-se de uma ciência que estuda os signos e seus processos de produção de sentido na nossa sociedade. Há diferentes ramos da semiótica, incluindo os estudos de Peirce, de Greimas e a Semiologia de Saussure. Não nos ateremos a discuti-los, dado não ser esse nosso objetivo.

<sup>10</sup> Para Bakhtin (2011[1979]), o texto apresenta dois polos: o da língua como sistema e o da língua como discurso, isto é, como enunciado. Nesse último, o texto não pode ser compreendido dissociado do seu contexto de produção, das condições e da situação de interação. Assim, o texto-enunciado é único e irrepetível, apresenta locutor e interlocutor, tem uma função ideológica e dialoga com outros textos-enunciados e discursos já produzidos

Trata-se de uma PAL que segue a ordem proposta por Volóchinov (2018[1929]), segundo a qual é preciso considerar, no estudo da língua(gem), primeiro os fatores extraverbais que motivaram a produção do enunciado – e que incluem seu cronotopo, a valoração apresentada sobre o tema, os discursos e as relações dialógicas presentes no texto-enunciado que se molda em determinado gênero discursivo –, para só depois focar na estrutura composicional e, finalmente, na análise das formas da língua(gem), uma vez que elas só podem ser compreendidas se considerarmos a situação de interação que motivou a produção do enunciado em análise. Nesse processo, considerar os gêneros do discurso é essencial, já que são “[...] enunciados relativamente estáveis que não apenas regularizam e significam nossas interações [...], como refletem e refratam aspectos da realidade social” (Acosta Pereira, 2018, p. 197). Assim, a PAL de base dialógica pressupõe um estudo da língua(gem) cujo foco está na reflexão sobre os discursos e as vozes sociais presentes nos diferentes textos-enunciados que circulam socialmente.

Tais discursos configuram a resposta ativa de pesquisadores, autores de livros didáticos e professores que discutem/discutiram o ensino de gramática e/ou a PAL, especialmente nas esferas acadêmica e escolar e vêm reverberando nas aulas de LP. É, portanto, a partir desse referencial que buscamos observar como a PAL é discursivizada no CREP (Paraná, 2021).

## **A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO CREP**

Debruçamo-nos sobre o documento parametrizador do ensino público do estado do Paraná, compreendendo-o como um enunciado – produzido por sujeitos sociais situados em determinado cronotopo, com determinado objetivo, o que incide diretamente sobre seu dizer (que não é transparente) –, buscando (re)conhecer os discursos ali materializados sobre a PAL. Assim, é importante destacar o gênero, a esfera social e o cronotopo de elaboração do documento.

---

socialmente. Por compartilharmos desse posicionamento teórico, adotamos, neste artigo, o conceito de texto entendido na sua condição de enunciado; logo, texto-enunciado.

O CREP se molda no gênero *currículo escolar*, cuja finalidade, conforme Sacristán (2013), é organizar e regular as práticas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Um currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013, p. 23). Trata-se de um espaço de tensões e conflitos, nos quais há a presença de diferentes vozes sociais, de diferentes discursos, expressando um projeto político-educacional que, embora nem sempre se efetive na prática, irá influenciar o desenvolvimento da sociedade.

O documento foi produzido para complementar o Referencial Curricular (Paraná, 2018) – o qual deve balizar o ensino, tanto público quanto privado, no estado – e traz orientações específicas para a rede pública de ensino, apresentando-se como “[...] instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula” (Paraná, 2021, p. 3). Seus interlocutores pretendidos, desse modo, são, principalmente, os professores e profissionais atuantes nas escolas públicas do estado.

Com relação à esfera, consideramos que o documento foi elaborado no interior de uma esfera híbrida, uma vez que a esfera escolar se relaciona com outras esferas sociais, a fim de construir seu projeto educacional. Regulada pelo Estado, a educação sofre influência direta da esfera política, no interior da qual são propostas e aprovadas as leis que influirão sobre a organização escolar. Além disso, ao tratar da LP como componente curricular, o documento abarca – ainda que de forma indireta – teorias científicas a respeito da linguagem, de modo que, visando a dar conta da extrema complexidade de fios ideológicos que se entrecemem em sua produção, optamos por classificar a esfera à qual pertence o documento analisado como *política-educacional-linguística*.

Quanto ao cronotopo de elaboração do documento, o CREP é produzido em um cenário político ultraconservador<sup>11</sup> – com Jair Bolsonaro na presidência da República e Ratinho Junior

---

<sup>11</sup> Trata-se de um conservadorismo mais autoritário. Como destaca Bilhar de Souza (2023), a gestão de Bolsonaro caracterizou-se como ultraconservadora: marcada pelo liberalismo econômico, negacionismo à ciência, descaso

no governo do Paraná –, no qual ocorre um silenciamento da dimensão política da educação e um retrocesso no que diz respeito ao pensamento crítico. Trata-se de um período de sucateamento da escola pública, em que se observa a preocupação do governo estadual em adequar o ensino público à lógica de mercado de forma autoritária, minimizando o papel do Estado na educação e acirrando as formas de controle sobre ela.

Assim, embora informe que visa ao desenvolvimento dos estudantes para atuar socialmente de maneira “crítica e responsável” (Paraná, 2021, p. 3), o CREP compartilha da visão de mundo e de sujeito do Referencial (Paraná, 2018), que, por sua vez, são as mesmas da BNCC (Brasil, 2018): uma visão neoliberal que entende o sujeito como sendo pouco complexo, em processo de desenvolvimento para atingir habilidades obrigatoriamente pretendidas, com vistas à formação de pessoas capazes de se adaptarem às exigências do mercado de trabalho enquanto mão de obra flexível e conformada.

Com relação a sua produção, o CREP teve uma versão preliminar elaborada por técnicos da SEED ainda em 2019 e, após dois períodos de consulta pública, ambas realizadas principalmente de forma online – em 2019, quando já havia sido iniciada a implantação do Currículo de forma preliminar, e em 2020, durante a pandemia de Covid-19 e, portanto, num período de incertezas e sobrecarga dos docentes, quando não havia como focar, de fato, num processo democrático de elaboração curricular –, lançou sua versão consolidada em 2021. Desse modo, embora o documento informe que “[...] resulta de um processo de construção consolidado com a significativa participação dos profissionais da rede de ensino estadual paranaense” (Paraná, 2021, p. 3), foi, deliberadamente, produzido de forma aligeirada, sem diálogo e discussão suficientes com os sujeitos da educação. Houve pressa na elaboração e publicação do CREP (Paraná, 2021). Isso se deve à obrigatoriedade de os estados e municípios

---

com as pautas ambientais, tensões nas relações internacionais, posicionamentos misóginos, racistas e pró-violência, ataques à democracia e suas instituições, desmonte de políticas sociais – com primazia para as voltadas às minorias e à educação – entre outros. Além disso, valendo-se de sua voz de autoridade, enquanto presidente do país, continuou difundindo discursos cunhados nos *valores tradicionais*, que defendiam a propriedade privada e a família heteronormativa, atrelando-os ao desenvolvimento (ou não desenvolvimento) de políticas sociais. Tal postura repercutiu também no estado do Paraná, cujo governo se mostrou mais autoritário e avesso a pautas progressistas.

adequarem suas propostas à BNCC, mas também propicia reflexões sobre os motivos de documentos tão importantes precisarem ser constituídos de forma aligeirada, evidenciando a urgência de uma elite econômica para impor à educação uma lógica que lhes beneficiaria diretamente, e a qual encontrou terreno propício para ser implementada no Paraná.

No que diz respeito ao componente curricular LP, o documento não apresenta os fundamentos teóricos de sua proposta de ensino, indo direto para os encaminhamentos metodológicos<sup>12</sup>. Logo, não são abordadas as concepções e as teorias linguísticas que dão suporte às práticas preconizadas pelo documento, nem suas implicações sociais. Assim, se considerarmos que “[...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem [...]” (Geraldí, 1984, p. 121), temos que o documento expressa um posicionamento ideológico de esvaziamento da prática e silenciamento da dimensão política do ensino.

O CREP orienta o ensino a partir do desenvolvimento de quatro práticas de linguagem – leitura/escuta de textos, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica – e informa adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem para subsidiar o trabalho em sala de aula:

---

<sup>12</sup> O CREP organiza-se da seguinte forma: 1) *Apresentação*, em que explica de forma breve o objetivo do documento e como se deu sua elaboração; 2) *Competências Gerais da Educação Básica* e 3) *Competências Específicas de Língua Portuguesa*, tópicos separados em que apresenta as dez competências gerais e as dez específicas do componente de LP trazidas pela BNCC; 4) *Encaminhamentos Metodológicos*, em que discute como deve ser o ensino de LP, apresenta os gêneros de cada campo de atuação contemplado pelo documento e aborda as práticas de linguagem – leitura, oralidade/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica; 5) *Possibilidades de Trabalho com as Competências*, em que explica o conceito de competência e discorre sobre como se configuram os objetivos de aprendizagem no documento, além de apresentar a função que o trabalho com cada campo de atuação deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem visando ao desenvolvimento das competências gerais e específicas; e 6) *Avaliação*, em que discute como os professores devem avaliar os estudantes. Além disso, apresenta uma série de quadros organizadores curriculares nos quais especifica as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, os conteúdos e os objetivos do ensino para cada campo de atuação (jornalístico/midiático, vida pública, atuação das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário), ano e trimestre dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para o trabalho com Língua Portuguesa, a partir dos pressupostos da BNCC, **assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, compreendendo que sua apropriação se dá a partir das **interações sociais mediadas por práticas discursivas**. Nesse processo, o **texto tem centralidade como unidade de trabalho** e cabe ao(à) professor(a) promover atividades nas quais os(as) estudantes **relacionem os textos a seus contextos de produção**, desenvolvendo habilidades quanto ao **uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, oralidade e produção de textos** em várias mídias e semioses (Paraná, 2021, p. 6, grifos nossos).

Embora haja “diferentes perspectivas por meio das quais a abordagem enunciativo-discursiva pode ser entendida” (Santos-Clerisi, 2020, p. 21), é possível estabelecer diálogos entre a que é assumida pelo CREP e os estudos do Círculo de Bakhtin. Isso porque o documento, como podemos observar no trecho destacado, ressalta a compreensão da linguagem como forma de interação social, concretizada em práticas discursivas, enfatizando um estudo da língua(gem) que relacione os textos aos seus contextos de produção – o que é essencial aos pressupostos bakhtinianos. No entanto, o documento é contraditório em suas orientações e essa perspectiva não parece se concretizar inteiramente quando analisamos como a PAL é discursivizada, de modo que sua proposta mais se afasta da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) do que se aproxima dela.

Tal qual a BNCC (Brasil, 2018) e o Referencial Curricular (Paraná, 2018), o CREP a trata como análise linguística/semiótica, destacando a multimodalidade dos gêneros e enfatizando a necessidade de analisar nos textos outras linguagens, além da verbal. Se, por um lado, essa adição do termo semiótica ressalta a importância do trabalho com outras linguagens além da verbal, por outro é “problemática, pois a língua também é uma modalidade semiótica” (Rodrigues, 2021, p. 97). Assim, ainda que trazer a expressão análise linguística/semiótica seja uma forma de manter a coesão com a BNCC, concordamos com Rodrigues (2021) que, ao analisar o termo no documento nacional, ressalta que seu uso deixa entrever “o processo de negociação de sentidos do que pode e do que não pode ser abarcado pela expressão *análise linguística*, entendida, assim, como reflexão sobre a linguagem verbal” (Rodrigues, 2021, p. 97, grifos da autora). O que se infere é que há um entendimento de que a PAL se daria exclusivamente com a linguagem verbal, o que pode resultar em uma ênfase sobre a

materialidade textual e não sobre o processo de interação – movimento contrário ao da proposta geraldiana, para o qual sempre é preciso considerar o uso dos recursos expressivos a partir do contexto e da situação de interação em que eles acontecem.

Em consonância com tais observações, temos que, ao tratar da PAL, o CREP assim se posiciona:

Já a prática da **análise linguística/semiótica, é quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, que toma a linguagem em uso nas práticas anteriores [leitura, oralidade/escuta e produção de textos] para explorá-la, dissecá-la, analisar sua estrutura e funcionamento para melhor compreendê-la (Paraná, 2021, p. 7, grifos nossos).

O documento, desse modo, considera que a PAL é uma prática **quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, espaços onde se faria, de fato, a análise da linguagem – tratada no singular e, portanto, referindo apenas a linguagem verbal, com ênfase na **sua estrutura e funcionamento**. Observamos, assim, uma concepção de PAL restrita à linguagem verbal. Mais do que isso, trata-se de realizar análises cujo foco recai sobre o sistema, sobre **sua estrutura e funcionamento** e, embora destaque o funcionamento, entendemos remeter a atividades metalinguísticas apenas, pois são essas, de fato, que realizamos mais comumente no ambiente escolar. Nesse sentido, o documento se afasta da concepção de linguagem como forma de interação e se aproxima da compreensão do objetivismo abstrato, para o qual a língua é um sistema de formas que apreendemos sem modificar, desconectada dos seus contextos de uso.

O trecho permite observar também uma compreensão de PAL que destoa da de Geraldi (1984, 1997[1991]). Para o autor, “a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão” (Geraldi, 1997[1991, p. 17]), de modo que, “muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação etc.” (Geraldi, 1997[1991], p. 189). Em outras palavras, a PAL não é uma

prática **quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, mas algo que fazemos todas as vezes que construímos/compreendemos enunciados no processo de interação.

Contrariamente, ao tratar dos “fundamentos” (Paraná, 2021, p. 8) das práticas de linguagem contempladas no Currículo, o documento esclarece a PAL da seguinte forma:

Na prática de análise linguística/semiótica, a exploração dos aspectos do estilo dos textos deve considerar suas **finalidades comunicativas, os contextos de produção, interlocutores, suporte, vozes sociais** entre outros, **para que as reflexões não se fixem apenas em nomenclaturas gramaticais e regras**, mas nos fatos essenciais sobre o funcionamento da língua (Paraná, 2021, p. 8, grifos nossos).

Os dois trechos do documento são contraditórios. Se o primeiro indicava para uma PAL que destoa da proposta de Geraldí (1984, 1997[1991]), o segundo aponta para uma prática que considera o contexto – **de produção, interlocutores, suporte** – e os discursos – as **vozes sociais** e, portanto, se aproxima da PAL geraldiana. O documento indica uma prática cujas **reflexões não se fixem apenas em nomenclaturas gramaticais e regras**, no que dialoga em concordância com Geraldí (1997[1991]), para o qual a PAL comporta tanto as atividades epilinguísticas quanto as metalinguísticas.

Já nos quadros curriculares que se voltam à PAL, há muitas aprendizagens essenciais que remetem a um ensino utilitarista da LP – e, portanto, a outra concepção de linguagem que não a interacionista, na contramão da perspectiva enunciativo-discursiva que o documento informa adotar. Nesses quadros, o CREP traz, como parte dos objetivos de aprendizagem da PAL, “Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos, no intuito de identificar as diferenças básicas entre esses **enunciados**” (Paraná 2021, p. 19, grifo nosso). Nesse caso, temos que os períodos são tratados como enunciados, uma compreensão distinta da do enunciado bakhtiniano, o que nos possibilita inferir a compreensão do texto como um agrupamento de frases e períodos que comunicam algo.

Também, boa parte dos conteúdos previstos para a PAL, nos quadros, está relacionada a assuntos da gramática normativa, tais como: Prefixos e sufixos; Processos de formação de substantivos; Pronomes (pessoal, de tratamento, possessivo, demonstrativo); Sinônimos e

antônimos; Artigo; Numeral; Substantivo; Classificação dos substantivos (comum, próprio, concreto, abstrato, simples, composto, primitivo, derivado, coletivo); Flexão do substantivo (gênero, número e grau); Adjetivo e locução adjetiva; Flexão do adjetivo (gênero, número e grau); Verbos – definição, tempos e modos verbais. Verbos do Modo Indicativo – tempos verbais (presente, pretérito perfeito e pretérito, imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito); Frase, oração e período; Concordância nominal; Concordância verbal; Pontuação etc. O problema, em nosso entendimento, não é apenas a relação de tais conteúdos – embora isso já explicita uma compreensão de PAL como ensino de gramática, seja como uma gramática contextualizada, seja como uma nova nomenclatura para as mesmas práticas tradicionais de ensino. A principal questão está em como se propõe seu estudo, uma vez que os objetivos de aprendizagem raramente contemplam a perspectiva enunciativo-discursiva.

Quando destaca, por exemplo, o estudo da “Morfofossintaxe” para o 6º ano, o CREP traz como objetivo: “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), como parte da apropriação gradativa da variante padrão da língua” (Paraná, 2021, p. 17). Embora fale em **variante padrão da língua**, o que possibilita observar o reconhecimento de que há outras variedades linguísticas, o documento nada menciona sobre o uso da língua(gem) adequado ao contexto, sobre a situação de interação. Parece-nos que o estudo das regras, para o 6º ano, é preconizado de forma bastante tradicional, visando a uma melhor produção dos textos dos alunos, abordagem que é própria da compreensão de linguagem como instrumento de comunicação.

Ao apresentar o conteúdo de “Sinônimos e Antônimos” para o 6º ano, o objetivo de aprendizagem é o de “Analisar diferenças e semelhanças de sentido entre palavras de uma série sinonímica, como parte do processo de compreensão de textos e da ampliação do léxico” (Paraná, 2021, p. 17). O que o objetivo não destaca é que, mesmo para palavras sinônimas, há diferenças de sentido que só são observadas em relação ao contexto de uso da língua(gem). Assim, sem enfatizar tais aspectos – tanto nos objetivos quanto nas demais orientações do

documento – incorre-se na possibilidade de um trabalho com listas de sinônimos e antônimos que não contemple a importância da dimensão social na análise dos sentidos.

Também no 6º ano, o objetivo de aprendizagem para os conteúdos de **Concordância Verbal e Nominal** é: “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc., de modo a revelar o aprendizado desses conhecimentos, inerentes para o domínio da norma-padrão” (Paraná, 2021, p. 18). O que se busca com o estudo da concordância é que o aluno aprenda as regras da variedade padrão para que, ao produzir seus textos, **revele o domínio da norma-padrão**, saiba utilizá-la corretamente, e não que possa agenciar esses recursos para compor seu projeto de dizer. O foco está na estrutura da língua e não no processo de interação.

Ainda para o 6º ano, ao tratar dos conteúdos de: “Frase, oração e período. Sujeito e tipos de sujeito. Período simples e composto. Período composto por coordenação. Uso da vírgula” (Paraná, 2021, p. 19), o CREP apresenta os seguintes objetivos de aprendizagem:

Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, tanto para a compreensão de orações complexas quanto para o aprendizado da pontuação.

Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos, no intuito de identificar as diferenças básicas entre esses enunciados.

Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas para que, numa gradação de complexidade, haja apropriação de enunciados complexos.

Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes básicos da oração, compreendendo a função desses na leitura e produção de textos (Paraná, 2021, p. 19).

Primeiro, destacamos os verbos dos objetivos: **identificar** e **classificar**. Não se trata de construir conhecimentos, mas de reconhecer, em textos, estruturas e saber classificá-las. No primeiro objetivo, o que se busca é o aprendizado da pontuação nos períodos compostos, mas sem estabelecer qualquer relação com o contexto de uso da língua(gem) e os sentidos nele construídos. No segundo, trata-se de classificar – e nem precisa ser no texto, pode ser em sequências textuais – os períodos, que são tratados como sinônimos de enunciados,

evidenciando que não se trata do enunciado bakhtiniano. No terceiro, preconiza-se um ensino que vai das orações para os períodos e, então, para **enunciados mais complexos**. Observa-se que, apesar de partir de textos, as análises não extrapolam o nível da frase e o foco está nas estruturas da língua, com um caminho metodológico que vai do mais simples para o mais complexo e, mesmo assim, não chega ao texto nem aos discursos. Esse caminho é inverso ao que propõe Volóchinov (2018[1929]) no método sociológico, no qual o estudo deve partir primeiro da análise do contexto extraverbal, da situação de interação que motivou o uso da língua, dos discursos – o que não é previsto no objetivo de aprendizagem do CREP –, e só depois preocupar-se com o exame das formas e dos recursos linguísticos utilizados na enunciação, indo do todo para as partes. Isso porque: “A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2018[1929], p. 206). Logo, a perspectiva que se propõe no Currículo é mais estruturalista e não se coaduna com a abordagem enunciativo-discursiva que o documento afirma adotar. Por fim, no quarto objetivo o foco está no estudo dos sintagmas sem qualquer relação com o processo de interação; fala-se em leitura e produção de textos, mas não se fala na relação com o contexto extraverbal, nos discursos, na dimensão social.

Ao tratar dos **Adjetivos**, no quadro que versa sobre a PAL no 7º ano para todos os campos de atuação, o CREP traz o seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal, como forma de compreender a relação de dependência entre essas estruturas e os sentidos que promovem” (Paraná, 2021, p. 39). A PAL, neste caso, é articulada tanto à prática de leitura quanto à de produção textual, uma vez que as análises podem ser sobre **textos lidos ou de produção própria**, o que dialoga em concordância com a proposta geraldiana. No entanto, destacam-se os sentidos promovidos pelos adjetivos sem enfatizar o estudo dos discursos construídos a partir de seus usos, os posicionamentos axiológicos que expressam. O que observamos é que abordar os sentidos é fundamental ao trabalhar com os adjetivos. No entanto, não marcar as relações com o contexto extraverbal e com os discursos pode abrir margem para um ensino que aborde o significado dicionarizado muito mais do que

os sentidos construídos no processo de interação – especialmente considerando que o documento não discute os fundamentos teóricos que subsidiam as práticas propostas e é confuso, e até contraditório, mesclando diferentes perspectivas teóricas e concepções de linguagem em suas orientações. Ao se colocar de tal forma, o documento parece apontar para uma compreensão de que a PAL seria o estudo de uma gramática contextualizada, trabalhada no texto, mas sem que isso implique reflexões a partir do processo de interação.

Ao abordar os conteúdos “Tipos de sujeito. Tipos de predicado. Verbos e perífrases verbais. Vozes do verbo. Transitividade verbal. Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração. Aposto e vocativo” (Paraná, 2021, p. 62) para o 8º ano, em quadro que abarca todos os campos de atuação, o CREP elenca como objetivos de aprendizagem:

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores), como parte do processo de compreensão da estrutura das orações.

Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, para apropriar-se da regência de verbos de uso frequente.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, a fim de interpretar os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva) (Paraná, 2021, p. 62).

Trata-se de **identificar e diferenciar**: verbos que remetem à apropriação de um sistema linguístico pronto, e não a construção de conhecimentos. Os dois primeiros objetivos evidenciam uma perspectiva bastante estruturalista de estudo da língua, sem destacar a relação com os contextos de uso da língua(gem), com os sentidos construídos, com os discursos. Apenas no terceiro objetivo se destaca a importância de abordar as diferenças de sentido advindas do uso de sujeito ativo ou passivo.

O uso de voz passiva ou ativa, considerando que possibilitam omitir ou destacar o autor de uma ação, revela um projeto de dizer que só pode ser compreendido na análise da materialidade linguística com o contexto extraverbal. Novamente, contudo, não se especifica uma relação com os discursos construídos a partir desses diferentes usos, o que pode resultar

num estudo que marque as diferenças entre eles, mas não as relacione com o contexto extraverbal, os posicionamentos valorativos e as relações dialógicas nos enunciados, do que pode resultar o uso do texto como pretexto para o estudo da gramática.

Ainda em quadro para o 8º ano, no que diz respeito ao Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, observamos os conteúdos “Vozes presentes no texto. Intertextualidade”, ao qual corresponde o seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto e os elementos de normatização em textos científicos, para desenvolver reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos” (Paraná, 2021, p. 80). A ideia de destacar as diferentes vozes presentes no texto poderia remeter aos discursos e às vozes sociais. No entanto, o que observamos é que se trata de identificar e saber como introduzir citações, diretas e/ou indiretas, de outros autores em textos da esfera acadêmica/científica. O objetivo parece esboçar uma preocupação maior com a **normatização em textos científicos** do que com a função social desses textos, os motivos pelos quais se citam neles tantas outras vozes. Assim, o foco recai sobre a estrutura em detrimento de uma discussão mais ampla que relacione o contexto extraverbal com a forma e o estilo de tais enunciados.

O objeto de conhecimento **Variação Linguística** deve ser trabalhado com o 9º ano, em todos os campos de atuação, na PAL. Para isso, são listados os seguintes conteúdos: “Variantes da língua. Preconceito linguístico. Estrangeirismos. Regras gramaticais e ortográficas” (Paraná, 2021, p. 85). Há três objetivos de aprendizagem relacionados a tais assuntos:

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, para respeitar e valorizar a dinamicidade linguística como inerente das línguas humanas.

Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada.

Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso, compreendendo essas diferenças para usá-los adequadamente (Paraná, 2021, p. 85).

O se busca é **reconhecer** e **identificar**: novamente, não se trata de construir conhecimentos, mas do reconhecimento e da identificação de questões e estruturas. O primeiro objetivo, contudo, parece-nos dialogar em concordância com a compreensão da linguagem como forma de interação: destaca o reconhecimento das variedades linguísticas – ainda que apenas na língua falada – e a relação entre língua e poder, ao destacar o preconceito linguístico; enfatiza a dinamicidade da língua, que evolui nos usos que dela fazem seus falantes. O segundo objetivo trata de **reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão**. Neste caso, não se trata de analisar e construir conhecimentos sobre a língua, mas de apreender (reconhecer) as normas de um sistema que está pronto. Tal objetivo, no entanto, destaca que o uso dessas normas deve se dar conforme as situações de interação: **nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada**. Assim, temos duas perspectivas contraditórias no mesmo objetivo.

No terceiro objetivo, ao tratar dos estrangeirismos, não se destaca a dimensão social de seu aparecimento, as relações de poder imbricadas em seus usos, não se destaca o componente cultural e político das línguas – o que julgamos essencial para abordar tal conteúdo. Há apenas a preocupação em **caracterizá-los segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso**, o que visa a que os alunos saibam usar tais estrangeirismos **adequadamente**.

Ainda para o 9º ano, ao tratar de orações subordinadas, o CREP traz o seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam, para compreender as relações lógicas entre orações de períodos compostos” (Paraná, 2021, p. 86). O foco está nas relações lógicas estabelecidas pelas orações em períodos compostos. Não se destaca a relação com o contexto e a situação de interação para explicar tais usos, nem as valorações que eles indicam, os discursos e as relações dialógicas que estabelecem. O estudo nos parece apenas estrutural.

Há também, no que diz respeito à PAL, alguns objetivos – embora em menor quantidade – que parecem contemplar melhor a perspectiva enunciativo-discursiva que o documento

informa adotar. É o caso, no 9º ano, de objetivo relacionado ao conteúdo de **Colocação pronominal**: “Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, a fim de compreender as diferentes formas de uso e para adequação às situações de comunicação” (Paraná, 2021, p. 86). Aqui se propõe uma comparação sobre os diferentes usos da língua a partir das situações de interação, reconhecendo que as regras da norma-padrão podem não ser utilizadas em todos os contextos de uso da língua. No entanto, o foco ainda está no conteúdo gramatical e na norma-padrão, uma vez que se trata de comparar as regras gramaticais com os usos que efetivamente fazemos da língua(gem). A flecha do ensino ainda vai da gramática para as análises, o inverso daquilo que Geraldi (1984, 1997[1991]) propõe.

Também em quadro do 9º ano, temos o conteúdo “Relação entre texto verbal e recursos paralinguísticos e cinésicos no texto literário”, ao qual corresponde o objetivo “Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, de modo a compreender a função desses elementos e recursos na construção dos sentidos e dos efeitos estéticos nos textos literários” (Paraná, 2021, p. 107). É interessante que o CREP preveja a PAL também sobre textos da esfera literária. Além disso, nesse caso, o conteúdo previsto não é um tópico da gramática normativa. E o que se pretende é refletir sobre a **função** dos elementos – linguísticos ou não – agenciados na construção do texto, de modo a compreender **como constroem sentidos** e efeitos estéticos nos enunciados moldados em gêneros da esfera literária, o que implica um trabalho que considere o contexto de elaboração dos textos e a sua função social. No entanto, mais uma vez, como isso não é discutido no CREP, é possível que se realize um trabalho mais superficial no que diz respeito aos sentidos, sem considerar autor, interlocutores, contexto de elaboração dos textos etc.

Em geral, ao longo dos quadros que versam sobre a PAL, não observamos uma progressão nos objetivos que indique a análise da língua partindo do extraverbal ou social para o verbal ou verbo-visual<sup>13</sup>. A análise dos gêneros presentes em uma sociedade nos permite

---

<sup>13</sup> Recorremos à expressão **verbo-visual** (BRAIT, 2013) para contemplar os gêneros multimodais, por acreditarmos que os demais recursos semióticos são tão relevantes quanto os recursos linguísticos na composição

compreendê-la melhor, uma vez que eles são construtos históricos que refletem a vida cultural de uma sociedade em determinada época. Essa perspectiva sobre os gêneros do discurso, a qual desloca o foco de suas regularidades formais para o processo de interação é pouco contemplada no CREP no que diz respeito à PAL.

A dimensão social dos gêneros e o contexto extraverbal dos enunciados é enfatizada, no documento, principalmente nos quadros sobre a prática de Leitura. Essa divisão, em nosso entendimento, privilegia o desenvolvimento de uma PAL desconectada das demais práticas, cujo foco está na estrutura dos textos. Sobre isso, é importante destacar que o componente LP, no ensino do estado do Paraná, para os anos final do Ensino Fundamental, foi dividido em duas frentes<sup>14</sup>: Língua Portuguesa e Redação/Leitura, as quais podem ou não ser ministradas pelo mesmo docente.

Assim, a dicotomia trazida pelo CREP nos quadros – que separa as práticas de linguagem – está sendo reproduzida na prática de sala, uma vez que há aulas específicas para trabalhar leitura e produção de textos – mas nota-se que a nomenclatura utilizada é **redação** – e outras para trabalhar os demais conteúdos – entre os quais os que se incluem na PAL. Em outras palavras, o estado estimula um trabalho em separado das práticas de leitura e produção de textos em relação à PAL, distanciando-se da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]).

A organização dos quadros apresentados no CREP, a partir de tópicos da gramática normativa – que são a maioria dos conteúdos previstos –, evidencia um foco na estrutura e esboça um movimento contrário ao da PAL geraldiana. Para Geraldi (1997[1991]), “é

---

e análise dos textos-enunciados. Assim, defendemos que elementos tais como cores, imagens, figuras, expressões faciais e corporais etc. também constroem sentidos nos textos-enunciados moldados em diferentes gêneros.

<sup>14</sup> É o que consta na Instrução Normativa nº 007/2022 (Paraná, 2022) da Diretoria de Educação da SEED (DEDUC/SEED), a qual estabelece critérios para a distribuição de aulas aos professores efetivos e contratados da rede pública estadual de educação do Paraná. Na instrução, Redação e Leitura passa a ser tratada como Unidade Curricular do Componente Língua Portuguesa, com aulas separadas dos demais conteúdos de LP. De acordo com o documento, “por Componente Curricular entende-se o conjunto de saberes que mobilizam habilidades de uma Área do Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular”, já “por Unidades Curriculares, objeto deste documento, compreende-se o conjunto de conhecimentos que mobilizam saberes de mais de uma Área do Conhecimento, a partir da contextualização e interdisciplinaridade” (Paraná – DEDUC/SEED, 2022, s/p). Em outras palavras, a SEED entende que a prática de produção de textos – que aqui retorna à nomenclatura redação – e a de leitura são interdisciplinares e demandam contextualização; o mesmo, contudo, não acontece com a PAL.

problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão”, pois “o que se fixa é a metalinguagem” (Geraldí, 1997[1991], p. 191). O autor enfatiza que não se trata de banir as gramáticas das escolas, mas de não se restringir a elas para refletir e analisar a língua(gem) em uso, uma vez que “[...] elas são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (Geraldí, 1997[1991], p. 192), o que não parece previsto no CREP. Assim, as atividades epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, a fim de que o ensino seja de produção de conhecimentos e não de reconhecimento. Nesse sentido, vale destacar que os verbos identificar e reconhecer são recorrentes nos objetivos de aprendizagem da PAL.

É importante frisar também que, conforme o CREP, “o foco deve estar nos **objetivos de aprendizagem/habilidades**, dos quais deve partir o planejamento das nossas aulas de Língua Portuguesa, pois esses objetivos indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares” (Paraná, 2021, p. 6, grifos do documento). Em outras palavras, as aulas devem ser organizadas a partir dos objetivos, os quais indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, e esses objetivos, em grande parte, preconizam um ensino mais estruturalista da língua(gem), com foco no sistema e não no processo de interação, indicando qual projeto formativo temos para a sociedade paranaense. Afinal, como explicita Polato (2017), “a finalidade de configurar-se e de configurar, em via de mão dupla, uma sociedade em haja um lugar para se existir plenamente em interação com os outros” é “[...] uma questão social porque ninguém existe sozinho no mundo. Nas práticas de linguagem, encorpamos ou refutamos discursos, de modo que isso representa nosso posicionamento na vida” (Polato, 2017, p. 203). Dessa forma, subtrair do ensino de LP essa dimensão da língua(gem) – sua relação com a vida –, é um ato político que visa à formação de sujeitos incapazes de reconhecer os discursos à sua volta e de se posicionar frente a eles.

No que diz respeito à PAL, desse modo, observamos a reenunção da proposta geraldiana em alguns trechos do documento, mas as duas compreensões que mais se sobressaem são outras: 1) de que essa prática seria o mesmo que uma gramática contextualizada, quando se preconiza o estudo de tópicos gramaticais a partir de textos, utilizando-os como pretextos para

discutir a língua(gem) sem que isso signifique considerar os contextos de produção e as situações de interação; 2) a de se trata de uma nova nomenclatura para as mesmas práticas, quando o documento destaca um trabalho com foco em conteúdos gramaticais, nas estruturas da língua, e não na interação. Nesse sentido, a organização dos quadros em que constam os objetivos da PAL é significativa: os conteúdos, aos quais estão vinculadas as habilidades a serem desenvolvidas, consistem, em grande medida, em tópicos da gramática normativa, evidenciando que o ensino parte da estrutura linguística e não do processo de interação e da dimensão social da língua(gem).

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Toda prática escolar advém de um projeto político, fruto de um cronotopo específico, que se materializa em orientações, aos professores, por meio de documentos pedagógicos oficiais, os quais devem parametrizar o ensino nas diversas disciplinas em sua área de abrangência. Tais documentos, ao estabelecer como devem se dar os processos de ensino-aprendizagem, elegem uma concepção de escola, de ensino e de sujeito em detrimento de outras. Apresentam escolhas que determinam o que é relevante, no âmbito escolar, para a formação dos estudantes. São, portanto, ideológicos, espaços de tensões e conflitos, com a presença de diferentes vozes sociais, esboçando um projeto político-educacional que, embora nem sempre se efetive integralmente na prática, irá influenciar o desenvolvimento da sociedade.

No caso do CREP, convivem, no documento, diferentes perspectivas de ensino, subsidiadas por distintas concepções de linguagem, que tanto remetem a um ensino mais tradicional e conservador, com foco na língua-sistema e nas suas estruturas, quanto a um ensino com foco na interação e, eventualmente, nos discursos. Quanto à PAL, podemos observar a reenunção da proposta geraldiana em alguns momentos, mas não podemos falar que essa perspectiva seja a predominante. As duas compreensões que mais se sobressaem, especialmente nos objetivos de aprendizagem, são: a de que a PAL seria uma gramática contextualizada e a de que seria uma nova expressão para as mesmas práticas de sempre, o que não condiz com a

perspectiva enunciativo-discursiva que o documento informa adotar – a qual seria mais compatível, por exemplo, com a ideia de uma PAL de base dialógica.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet - Revista Virtual de Letras**, v. 10, n. 01, p. 182-200, jan/jul 2018.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. O *cronotopo* nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 89-108.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre *cronotopo, ideologia e valoração*. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas/SP: Pontes, 2019. p. 359-370.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. (1930). **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. (1963). **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. (1975). **Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BILHAR DE SOUZA, Tatiana Fasolo. **Compreensões sobre a Prática de Análise Linguística em documentos parametrizadores do estado do paraná: um panorama histórico dos últimos 30 anos**. 2023. 382p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.
- BRAIT, Beth. [2006]. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. (2005). Enunciado/enunciadoconcreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-78.

BRAIT, Beth. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BROCARD, Rosângela Oro. **Diálogos entre a concepção dialógica de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa**: construção de um procedimento didático-metodológico para o trabalho com os gêneros do discurso no contexto escolar. 2020. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. (1988). In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In.: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **De 1969 a 2019: um percurso da/na Análise do Discurso**. Campinas-SP: Pontes, 2019. p.275-301.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. (1991). **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. (2006). Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.133-160.

MARQUES, Gil da Costa. **Física Universitária 1 – Mecânica Básica**. São Paulo: EDUSP, 1969.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MUSSIO, Simone. Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo. **SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 178-190, jul./dez. 2015.

PARANÁ. Departamento de Desenvolvimento Curricular. **Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED: 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, SEED, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. **Instrução Normativo nº007/2022**. Curitiba: DEDUC/SEED, 2022.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística: do Estado da arte ao estatuto dialógico**. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A Prática de Análise Linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-106.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica**. 2020. 328p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis, 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). (1926). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

Data de recebimento: 03/03/2025  
Data de aprovação: 04/07/2025