



A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: um olhar para a formação inicial¹

The Practice of Linguistic Analysis in the Language and Literature Course: a Look at the Initial Teacher Training

Eliane Santos Raupp*

*Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná / Brasil
eliane.sraupp@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9654-8510>

Rodrigo Acosta Pereira**²

**Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina / Brasil

drigo_acosta@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0003-0148-8725>

Resumo: Este artigo busca promover reflexões sobre a prática de análise linguística (PAL), um dos eixos articuladores do ensino de língua portuguesa no Brasil (BRASIL, 1998, 2019), na formação docente inicial de professores de língua, com vistas a responder axiologicamente aos documentos político-educacionais brasileiros e aos estudos contemporâneos que ratificam o trabalho com as práticas de linguagem na educação básica alinhado a uma abordagem social e histórica sob o matiz das interações. Em termos teóricos, ancoramo-nos nos estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014; BAKHTIN, 2011; VOLOCHÍNOV, 2013; MEDVIÉDEV, 2012) e, em termos metodológicos, empreendemos uma análise documental (BARDIN, 2011; BOWEN, 2009; CELLARD, 2008) ante o universo de dados composto pelo currículo dos cursos de licenciatura em letras das universidades estaduais do Paraná, Brasil. Os resultados enunciam uma presença pouco representativa da PAL como “prática de linguagem” (GERALDI, 2011) e evidenciam a necessidade

¹ A pesquisa está inserida no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA-UFSC) (<https://nela.cce.ufsc.br/>) e no Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo (GELID-UFSC) (<https://gelidufsc.wixsite.com/gelid/inicio>).

² Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2)

de reflexão continuada sobre a temática.

Palavras-chaves: ensino de língua portuguesa; formação docente inicial; curso de letras (língua portuguesa); prática de análise linguística.

Abstract: This paper seeks to promote reflections on the practice of linguistic analysis (PLA), one of the articulating axes of Portuguese Language Teaching in Brazil (BRASIL, 1998, 2019), in the initial training of language teachers. With that, it aims to respond axiologically to the Brazilian political-educational documents and contemporary studies that ratify the work with language practices aligned with a sociohistorical approach under the hue of interactions in basic education. To this end, data obtained from the curriculum of Language and Literature teaching courses of the state universities of Paraná-PR underwent documentary analysis (BARDIN, 2011; BOWEN, 2009; CELLARD, 2008) in the light of the dialogic studies of language (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014; BAKHTIN, 2011; VOLOCHÍNOV, 2013; MEDVIÉDEV, 2012). The results indicate that PLA is not very representative as a “language practice” (GERALDI, 2011), highlighting the need for continued reflection on the matter.

Keywords: Portuguese language teaching; initial teacher training; language teaching courses (Portuguese language); practice of linguistic analysis.

1 Introdução

Este artigo parte da premissa de que a prática de análise linguística (PAL), inicialmente proposta por diversos pesquisadores na esfera acadêmico-científica nacional³ influenciados pelas perspectivas teorias enunciadas nas obras fundantes, referenciais e atemporais de João Wanderley Geraldi *O texto na sala de aula* (2011) e *Portos de Passagem* (1997) e oficialmente instituída como um dos eixos articuladores do ensino de língua portuguesa no Brasil⁴, foi amplamente debatida.

Reenunciações singulares acerca do mesmo tema naturalmente expandiram diferentes releituras e abordagens, cujos pontos de encontro se manifestam nos discursos circundantes e soantes em favor de um ensino de língua portuguesa⁵ pautado em reflexão **com a, sobre a e da** linguagem (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 186); discursos que, entretecidos, reverberam e consolidaram-se no âmbito educacional brasileiro nos documentos oficiais legisladores/parametrizadores

³ Franchi (1987), Britto (1997), Mendonça (2006), Acosta Pereira (2011, 2014, 2016, 2018), Polato e Menegassi (2017, 2018, 2019, 2020); Bezerra e Reinaldo (2013); Costa-Hübes (2017, 2015, 2011).

⁴ Refere-se à língua portuguesa como disciplina curricular.

⁵ Refere-se à língua portuguesa como enunciação.

do ensino de língua portuguesa, originados nas décadas de 1990 e anos 2000, e materializados nos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) (BRASIL, 2006) e, recentemente, na *Base nacional comum curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018).

Desde então, os documentos oficiais, em harmonia com os referenciais fundantes, enunciam que é por meio “das atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito” (BRASIL, 2006, p. 23), conferem ao **texto** o lugar central no processo de ensino e aprendizagem de língua, conforme destacou Geraldi (1997), e preconizam uma perspectiva de ensino de língua portuguesa articulado a/por práticas de linguagem: “leitura, escuta, produção de textos (orais e escritos) e prática de análise linguística” (BRASIL, 1998, p. 35). Na mesma direção, a BNCC reenuncia essa premissa ao afirmar que “as práticas de linguagem – leitura, produção de textos (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 500) são **os eixos de integração da proposta**, ratificando, assim, os eixos principais do trabalho docente no que se refere ao ensino de língua portuguesa, ampliando-os, inclusive, ao marcar a presença da multiplicidade de gêneros (e multimodalidades) na PAL, agora “análise linguística/semiótica”.

Tais publicações no âmbito acadêmico-científico e de Estado impactam a esfera educacional, multiplicando-se em outros documentos, como as diretrizes curriculares estaduais (DCE) e o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e em projetos político-pedagógicos (PPP) na esfera da educação básica e universitária – nos cursos de licenciatura em letras – ancorados em uma nova concepção de linguagem e de ensino. Esses documentos também passam a conferir ao **texto**, conforme asseverou Geraldi (1997, p. 105), o lugar central do processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, ou seja, “[...] o específico da aula de português é o trabalho com textos”, o qual por sua vez é articulado por meio de três unidades básicas: **leitura de textos, produção de textos e análise linguística**. (GERALDI, 2011, p. 49)

Diante desse panorama, a presente reflexão tem como foco **a PAL na formação docente inicial**, haja vista que, apesar de os documentos supracitados legitimarem as práticas de uso da linguagem em situação de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa e instituírem a leitura, escuta, produção textual (oral e escrita) e análise linguística como **eixos centrais** do processo didático-pedagógico, “[...] a análise linguística ainda não tem recebido a mesma atenção que os demais eixos”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 33) Ademais, “acabamos por encontrar mais pesquisas relacionadas à AL [análise linguística]

na formação continuada, com professores em pleno exercício da profissão, e não relacionadas à formação inicial”. (DORETTO, 2014, p. 14)

Tendo em vista a importância de a formação docente inicial estar em consonância com os pressupostos teóricos-metodológicos que balizam/ancoram o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, partimos do seguinte questionamento: **A PAL – um dos eixos básicos articuladores do ensino de língua portuguesa no Brasil – conforme preconizam os documentos político-educacionais –, encontra-se materialmente presente nas propostas curriculares dos cursos de licenciatura em letras (língua portuguesa) das universidades estaduais do estado do Paraná (Brasil)?**

É mister observar que ações têm sido empreendidas no âmbito da política educacional com vistas a impactar a esfera educacional. Nessa direção, e por considerarmos fundamental a abordagem da PAL nos cursos de formação inicial de professores de língua portuguesa, buscamos, neste artigo, **analisar e refletir sobre o espaço da PAL nos cursos de licenciatura em letras (língua portuguesa) especificamente de universidades estaduais do Paraná (Brasil)**, com o intuito de não somente revisitar a temática, mas também enunciar/problematizar um discurso em favor da PAL na formação inicial de professores de língua portuguesa no espaço acadêmico.

Em **termos teóricos**, revisitamos os estudos dialógicos da linguagem, no que compreende os escritos de Bakhtin e o Círculo e as pesquisas contemporâneas em análise dialógica do discurso. Essa abordagem é reenunciada não apenas porque essa perspectiva baliza os documentos legisladores/parametrizadores do ensino da língua no Brasil desde a década de 1990, mas também porque, além disso, buscamos ratificar a concepção de linguagem que orienta/baliza nosso olhar **no/sobre** o espaço da PAL na formação inicial dos futuros docentes de língua portuguesa.

Em termos de **pressupostos metodológicos**, empreendemos uma **análise documental**. (BOWEN, 2009; CELLARD, 2008; BARDIN, 2011) O **universo de dados** constitui-se de sete universidades estaduais do Paraná, região Sul do Brasil. Dessas instituições de ensino superior (IES), foram considerados objeto de análise 26 cursos de licenciatura em letras (português), dos quais seis eram de licenciatura única em língua portuguesa e respectivas literaturas e vinte eram de

licenciatura dupla (língua portuguesa e língua estrangeira), conforme descrição no Quadro 1.

Quadro 1 – Universidades, campus cursos e link para o projeto político-pedagógico

Universidade Estadual de Londrina (UEL)		
http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2020/cursos/letras_lingua_portuguesa.html		
Londrina	Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas	2018
Universidade Estadual de Maringá (UEM)		
http://www.pen.uem.br/cursos-de-graduacao/campus-sede-maringa-pr-x/documentos/letras.pdf		
Maringá	Letras Português e Literaturas Correspondentes Letras Português/Francês e Literaturas Correspondentes Letras Português/Inglês e Literaturas Correspondentes	2020
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)		
https://www.uepg.br/catalogo/cursos/prograd/pdf/projetos_pedagogicos.pdf		
Ponta Grossa	Letras Língua Portuguesa/Espanhol e Respectivas Literaturas Letras Língua Portuguesa/Inglês e Respectivas Literaturas Letras Língua Portuguesa/Francês e Respectivas Literaturas	2015
Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)		
https://www3.unicentro.br/proen/cursos/matrizes-curriculares/#1536186068741-8805eefe-673d https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2020/12/PPC_Letras-Portugues-I_2020.pdf		
Santa Cruz	Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa	2020
Irati	Letras Português-Licenciatura	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)		
https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/fozcampus https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/cascavelcursos https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mcrcampus		
Foz do Iguaçu	Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	2017

Cascavel	Letras Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas	2008
	Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas	
	Letras Língua Portuguesa e Língua Italiana e Respectivas Literaturas	
Marechal Cândido Rondon	Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Alemã	2016
	Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Espanhola	
	Letras Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Inglesa	
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)		
http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/apucarana/ppc/ppc-de-lettras-portugues-apuc.pdf http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/campo-mourao/lettras-portugues-e-ingles.pdf http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranagua/ppc-de-lettras-portugues-pgua-2.pdf http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/paranavai/ppc-de-lettras-paranavai.pdf http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-lettras-espanhol-uv.pdf http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos/uniao-da-vitoria/ppc-de-portugues-e-ingles-uv.pdf		
Apucarana	Letras Licenciatura em Letras Português	2018
Campo Mourão	Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas	
Paranaguá	Letras Português e Respectivas Literaturas	
Paranavaí	Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas	2019
União da Vitória	Letras Português e Espanhol e Respectivas Literaturas	2020
	Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas	
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)		
https://uenp.edu.br/lettras-ementas https://uenp.edu.br/lettras-espanhol-ementas https://uenp.edu.br/lettras-ingles-ementas		
Cornélio Procopio	Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas	2020
Jacarezinho	Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas	

Fonte: elaboração própria.

Optamos pelo universo de universidades estaduais do Paraná devido à atuação como docente de um dos autores do estudo em tela, matizando nesta pesquisa um olhar exotópico (BAKHTIN, 2011) em relação ao espaço de

trabalho e às reverberações teórico-metodológicas e didático-pedagógicas que o engendram. Em relação ao **objeto de análise**, inicialmente pesquisamos os PPP e as matrizes curriculares de cada curso, disponibilizados nos sites das IES. Em seguida, buscamos e analisamos a presença da PAL nas ementas das disciplinas, também disponibilizadas nos sites institucionais. Convém esclarecer que, para a realização deste estudo, foram selecionados os PPP mais recentes de cada instituição e vigente no ano de produção do artigo (2020).

Diante dessas premissas e delimitações, o presente artigo mobiliza algumas **categorias fundantes** de Bakhtin e do Círculo, essenciais para a compreensão **da língua como objeto vivo e da análise linguística como uma das práticas de linguagem nucleares do ensino de língua portuguesa**, e discorre acerca do currículo como um documento parametrizador das propostas e das ações didático-pedagógicas e, por conseguinte, orientador/norteador da formação docente inicial. Em seguida, o artigo **discorre acerca do objeto analisado** – a PAL nos cursos de licenciatura em letras das universidades estaduais do Paraná –, **descreve** os dados analisados e os interpreta. Ao final, empreendemos uma **breve conclusão**, que, dada a natureza cíclica da pesquisa, configura-se naturalmente em considerações que certamente possibilitarão novos questionamentos, novos estudos e novos desdobramentos.

2 Reflexões sobre linguagem, prática de análise linguística e currículo

Nesta seção, revisitamos de modo sintético conceitos que engendram a temática da pesquisa proposta: (1) linguagem; (2) PAL; e (3) currículo. Nossa concepção de linguagem está centrada na perspectiva dialógica e, por isso, a entendemos como produto da atividade humana coletiva que “reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou”. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141) “É, portanto, concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELLO, 2016, p. 65); uma concepção na qual todo enunciado é sempre de alguém para alguém e imbuído de um projeto de dizer. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 117) “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 127)

Nessa dimensão, Acosta Pereira (2016, p. 4) destaca que o estudo da língua “ancora-se, sobretudo, na situação de interação” e o uso da língua só “se realiza na forma de enunciados concretos”, cujas dimensões formais/estruturais “são

determinadas pela situação de interação”. Sob o viés sociológico do Círculo, portanto, o estudo e o ensino da língua engendram-se a partir do enunciado concreto, pois “**a unidade de análise é o enunciado**, e não a língua como representação psíquica ou como sistema convencional e arbitrário, na forma de palavras ou orações isoladas [...]” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 5, grifo do autor).

Tais pressupostos, que se espraiam e se engendram ao longo de décadas em que não somente as discussões acerca do ensino da língua(gem) são agenciadas, mas também questões de ordem teórico-epistemológicas são mobilizadas e reverberam nos diferentes campos e esferas educacionais, impulsionando “mudanças no ensino de língua portuguesa e a prática de análise linguística”. (TENÓRIO, 2013, p. 16)

Apesar dos recorrentes discursos da tradição (TENÓRIO, 2013) e das forças centrípetas que atuam na perspectiva de centralização e estratificação (BAKHITIN, 2015), são notórias as mudanças sucedidas no âmbito da disciplina de língua portuguesa (LP), conforme destacou Pietri (2003) e, recentemente, Santos-Clerisi (2020), especialmente no que se refere ao modo de se compreender/empreender o **ensino**, a **aprendizagem** e a própria **linguagem**. No entanto, ainda persiste relativa “dificuldade” (ou resistência) de compreensão da dimensão sócio-histórica e dialógica nos processos de ensino e aprendizagem de língua, bem como da PAL, nas aulas de português⁶, apesar de estas estarem materialmente presentes nos discursos dos documentos parametrizadores do ensino de LP há algumas décadas.

Em versão publicada em 1998, os PCN reiteram a premissa inicialmente proposta, ao dizer que:

[...] apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 18, grifo nosso)

Percebe-se nos PCN uma realocação dos lugares de aluno e de professor, restituindo a este o papel fundamental de articulador das práticas de linguagem de “sujeito-agente” (OLIVEIRA, 2016, p. 55) que promove as atividades docentes com a finalidade de “desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22). Ao aluno é conferido o papel de **sujeito-agente** que, na perspectiva dialógica ora

⁶ Para informações mais detalhadas, sugerimos a leitura de Doretto (2014).

assumida, ao utilizar-se da língua, compreende as valorações e ideologias que a engendram, operacionaliza ações reflexivas com ela e sobre ela e está consciente “no sentido das potencialidades dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”. (ACOSTA PEREIRA, 2011, p. 24)

Com a intenção de ser “um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (BRASIL, 2006, p. 6), as OCNEM, publicadas em 2006, esclarecem e (re)enunciam que a noção de **prática de linguagem** adotada no documento compreende o processo de inserção dos sujeitos nas práticas sociais, das quais a linguagem é mediadora. Nesse sentido, o documento reverbera um discurso aparentemente **assonante** aos demais discursos parametrizadores circundantes em relação ao papel social da **linguagem em uso** quando se refere aos processos de ensino e aprendizagem da língua e de seu lugar efetivo e real no âmbito da sala de aula, assim como das interações sociais que se engendram nos espaços sociais exteriores à sala de aula. (BRASIL, 2006)

Da mesma forma, conduz a um (re)pensar acerca da função social do ensino de língua portuguesa, uma vez que, se a linguagem é efetivada mediante as interações sociais e se é por meio “das atividades de linguagem que nos constituímos sujeitos” (BRASIL, 2006, p. 24), o ensino de língua deve (ou deveria) assumir caráter essencial na formação desse sujeito que se constitui na alteridade, não mais cartesiano e positivista, mas compreendido em sua natureza **dialógica, ativa, responsável e responsiva** (BAKHTIN, 2011), situado sócio-historicamente.

Tais mudanças de rumo, conteúdo e pressupostos teóricos e metodológicos no ensino de língua portuguesa aludiram, por vezes não de forma direta, ao discurso fundante de João Wanderley Geraldi, que, nas décadas de 1980 e 1990, fez ecoar a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa em suas bases. O **texto** passa a ser considerado a **unidade básica** do processo de ensino e aprendizagem de língua nos documentos parametrizadores, tendo em vista que estavam ancorados, mesmo que indiretamente, na perspectiva bakhtiniana e em Geraldi. Assim, o texto é entendido como “ponto de partida e de chegada” (GERALDI, 1997, 2011) e “é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas”. (BAKHTIN, 2011, p. 319) Nossas relações **com o/no mundo** se dão, desde o início, **por/em meio** a textos, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2011, p. 265)

Resguardadas as suas especificidades e as críticas que têm sido empreendidas no âmbito educacional e científico às OCNEM, aos PCN e à BNCC, esses

documentos conferem **ao texto e à prática de reflexão sobre a língua em uso** lugar central no ensino de língua portuguesa. Desse modo, sinteticamente, as OCNEM explicitam:

[...] o que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/ estudo/aprendizagem, **numa abordagem que envolva ora ações metalingüísticas** (de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos lingüísticos), **ora ações epilingüísticas** (de reflexão sobre o uso de um dado recurso lingüístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá), conforme o propósito e a natureza da investigação empreendida pelo aluno e dos saberes a serem construídos. (BRASIL, 2006, p. 33, grifo nosso)

Empreender ações metalingüísticas e epilingüísticas ao estudar a língua é operar reflexivamente **sobre e com** a língua(gem). Acosta Pereira (2018, p. 186) esclarece que a compreensão do funcionamento da linguagem nessa perspectiva implica o entendimento da intersubjetividade como constitutiva dela, a qual se mobiliza por meio de três ações realizadas pelos sujeitos em situações específicas de interação verbal: ações **com a** linguagem, ações **sobre a** linguagem e ações **da** linguagem.

As ações com a linguagem dizem respeito à construção de sistemas de referências que os sujeitos, nas relações intersubjetivas com outrem, coconstruem, visando a entender o mundo social em que vivem. As ações sobre a linguagem voltam-se aos recursos expressivos (reinvenções, reformulações, etc.) usados pelos interlocutores para construção de sentido (no uso da língua) nas interações que se engajam. As ações da linguagem, por sua vez, significam as possibilidades de constrições formais do sistema de referência do qual a língua faz parte (possuem caráter normativo). (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 186)

Na direção apontada por Acosta Pereira (2018), estudar (ou aprender) língua portuguesa é efetivamente operar de modo reflexivo em meio às práticas com/sobre/da linguagem, as quais, nos referenciais fundantes e nos documentos legisladores/parametrizados supracitados, envolvem o imbricamento dos eixos das práticas de leitura, da produção textual (oral, escrita ou multissemiótica) e da análise linguística. Tais práticas são mobilizadas na comunicação realizada e nas interações sociais, que são sempre reais e mediadas por **enunciados**. Assim, estudar

uma língua é analisar o seu funcionamento, os recursos disponíveis e mobilizados (sob o escopo da interação) para materializar os enunciados proferidos.

Obviamente, na manipulação objetiva e engajada da linguagem, em suas variedades e registros, orais e escritos, os sujeitos da linguagem constroem um saber sobre ela, tanto no que diz respeito às categorias gramaticais, quanto às categorias formais. Constroem assim um saber que é formal e social ao mesmo tempo. (BRITTO, 1997, p. 164)

Nessa dimensão, os documentos oficiais assumem como unidades básicas do ensino de língua portuguesa as práticas de linguagem – leitura, produção textual e análise linguística – propostas inicialmente por Geraldi e divulgadas em suas obras nas décadas de 1980 e 1990, assim como a BNCC atualmente instituída, ampliando o termo para “análise linguística/semiótica”. (BRASIL, 2018)

Os PCN afirmam que a PAL é uma atividade reflexiva que

[...] supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27)

Ainda acerca da PAL, a recém-instituída BNCC especifica:

[...] envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)

A partir desses excertos e das reflexões até aqui suscitadas, é possível observar que a PAL **possibilita** a reflexão sistemática e consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, “seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua”. (MENDONÇA, 2006, p. 204) Desse modo, constitui-se em “atividade mediadora [...] para abordagem do discurso vivo” (MENDES-POLATO; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020, p. 151) e, por conseguinte, **contribui** para “a formação de leitores-escretores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência”. (MENDONÇA, 2006, p. 208)

Nesse sentido, a PAL promove, a respeito da língua, “uma reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 208)

Nessa mesma direção e alicerçado nos aportes teóricos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev, Acosta Pereira (2018) reitera a importância e a **finalidade** da PAL, de base dialógica, nas aulas de língua portuguesa, uma vez que, se integrada às atividades de produção de textos e de leitura, ela implica:

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

Dadas nossas considerações sobre **linguagem e prática de análise linguística**, direcionamo-nos a explicitar nossa compreensão sobre **currículo**, nosso objetivo neste artigo.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, afirma que é papel da União

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que nortearão os currículos** e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Nessa direção normativa, orientadora e legisladora, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, do Conselho Nacional de Educação, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação (BNC-Formação), considerando o parágrafo 8º do art.62 da LDB, que, por sua vez, “estabelece que **os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular** (BNCC-Educação Básica)” (BRASIL, 2019, p. 1, grifo nosso). A referida resolução menciona ainda que

a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11º, **estabelece o prazo de 2 (dois) anos**, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, **para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente**. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

Nesse sentido, e em consonância com o escopo deste artigo, destacamos a materialidade **signica** e, por isso, ideológica do currículo, um documento inerentemente resultante de construções coletivas que se caracteriza em sua essência por um caráter legislador, ao mesmo tempo orientado e orientador. Trata-se de uma “expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (SACRISTÁN, 2000, p. 17), o qual é “[...] sempre o resultado de uma seleção [...]”. (SILVA, 2004, p. 15)

Diante desses desdobramentos, é importante que os cursos de licenciatura em letras (língua Portuguesa), no Brasil, atentem para os discursos **ditos e não ditos** dos/nos documentos legisladores/parametrizadores da União e dos estados (leis e diretrizes), uma vez que as propostas curriculares (os PPP) das instituições municipais, estaduais e federais são (serão) construtos discursivos sócio-políticos (e ideológicos) coletivos específicos de cada região, mas sempre resultantes

de análises, discussões e “seleção” dos discursos contidos nos documentos legisladores/parametrizadores da União e dos estados.

São notórias as reverberações dos documentos oficiais (leis e diretrizes) na formação inicial de professores de língua portuguesa, uma vez que esses licenciandos serão, conforme enunciam os PCN (BRASIL, 1998, 2000) e a BNCC (BRASIL, 2018), articuladores das práticas de linguagem em situação de docência. Por isso, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, devem ser orientados a uma atuação integrada que envolve “três dimensões fundamentais”: **conhecimento, prática e engajamento profissional**, “competências que se integram e se complementam na ação docente”. (BRASIL, 2019, p. 2)

Como visto, os discursos dos documentos oficiais, reenunciados ou revozeados nos documentos curriculares das instituições formadoras, materializam-se em discursos de natureza teórica e prática que se concretizam na ação docente, especificamente, em sala de aula. Nos cursos de licenciatura em letras, os documentos veiculadores desses discursos são materializados em suas propostas curriculares, os PPP, nos quais se delineiam os pressupostos teóricos-metodológicos e epistemológicos de ensino, reverberados de forma sucinta e delineados nas ementas das disciplinas, objeto de análise e discussão da Seção 3.

3 A prática de análise linguística nos cursos de licenciatura em letras: análise e discussão

De acordo com Raiher (2017, p. 18), dentre as universidades integrantes desta pesquisa (Quadro 1), algumas são instituições estaduais “muito jovens – UEL, UEM e UEPG com pouco mais 40 anos, a Unioeste e a Unicentro com pouco mais de 20 anos, a Uenp com 6 anos e a Unespar credenciada recentemente”.

Segundo o último censo realizado pela Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti)⁷, as sete IES do Estado do Paraná, em 2018, contabilizavam 96.787 estudantes matriculados nos seus 944 cursos, entre graduação e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Os cursos de licenciatura em letras dessas universidades somam o número 26 cursos, divididos em seis de licenciatura única e vinte de licenciatura dupla, distribuídos em vários campi, a depender da IES, conforme descrição e apresentação na seção introdutória deste artigo (Quadro 1).

⁷ Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/Pagina/Censo-Academico>. Acesso em: 27 jan. 2021.

Visto que nosso percurso teórico-metodológico centra-se no campo da linguística aplicada (LA), para a análise dos dados, focalizamos os pressupostos metodológicos da análise documental (AD) (BARDIN, 2011; BOWEN, 2009; CELLARD, 2008), baseando-nos nas considerações de Cruz (2020, p. 59) acerca dos procedimentos empreendidos em cada fase da AD (Quadro 2).

Quadro 2 – Fases e procedimentos da análise documental

Fases da AD	Procedimentos
Pré-análise	Identificação do contexto de produção dos documentos, considerando a conjuntura política, econômica, social e cultural do entorno da sua confecção; Exame superficial (<i>skimming</i>): leitura mais global e geral dos documentos, identificando partes de interesse da pesquisa (dada a extensão dos materiais);
Exploração do material	Exame minucioso (leitura): repetidas leituras sobretudo das partes indicadas; Identificação das palavras-chave e de ideias principais no texto em relação ao tema do estudo; Escritura de paráfrases das partes mais importantes;
Tratamento dos resultados	Síntese dos conteúdos analisados; Inferências a partir da síntese; Interpretação a partir das inferências em convergência com a problemática da pesquisa.

Fonte: adaptado de Cruz (2020, p. 59).

Convém esclarecer que, na primeira fase da AD, a **pré-análise**, buscados e selecionados nos sites das IES os PPP mais recentes de cada instituição, vigente no ano de produção deste artigo (2020). Nesse momento de identificação/reconhecimento dos documentos e de suas publicações nos sites institucionais, realizamos um exame superficial (*skimming*) dos PPP, com vistas a identificar informações contextuais, como ano de implementação e atualização, grade ou matriz curricular, bem como pressupostos gerais referentes à formação acadêmica.

Em seguida identificamos e catalogamos os cursos de licenciatura em letras por IES e campus, conforme Quadro 1. Nessa primeira fase, com base no quadro de Cruz (2020, p. 59), realizamos também a busca pelo ementário das disciplinas por meio da ferramenta “Localizar” do computador para encontrar, nas ementas de cada curso identificado e catalogado na fase anterior, as **palavras-chave** “análise linguística” ou “prática de análise linguística”, nosso objeto de análise.

A segunda fase foi de **exploração**, sendo portanto uma etapa mais **minuciosa** da AD. Nela realizamos uma (**re**)leitura com vistas a checar e confirmar os dados e, a partir deles, construir um quadro analítico/sintético das **ementas com**

menções diretas à PAL, catalogando-as por IES, campus e curso. Esse quadro descritivo nos permitiu realizar os procedimentos da terceira fase da AD, que, segundo Cruz (2020), é o **tratamento dos resultados**. Ela consistiu inicialmente em agrupar, mensurar os dados encontrados e explicitá-los na Tabela 1.

Tabela 1 – Menções diretas à PAL

IES	Campus	Total de Ementas	Ementas com menção direta	Modalidade	Área
UEL	Londrina	43	01	Optativa	LP/Linguística
UEM	Maringá	18	02	Obrigatória	Prática
		16	01	Obrigatória	Prática
UEPG	Ponta Grossa	25	02	Diversificada	LP/Linguística
	Guarapuava	19	01	Obrigatória	LP/Linguística
Unicentro	Irati	25	04	Obrigatória	LP/Linguística/ Estágio/Prática
Unioeste	Foz do Iguaçu	18	03	Obrigatória	LP/Linguística/Prática
	Cascavel	15	01	Obrigatória	Prática/Estágio
	Marechal Cândido Rondon	18	00	-	-
Unespar	Apucarana	26	02	Obrigatória	LP/Linguística
	Campo Mourão	16	01	Obrigatória	LP/Linguística
	Paranaguá	21	01	Optativa	Filosofia
	Paranavaí	12	00	-	-
	União da Vitória	26	02	Obrigatória	LP/Linguística
Uenp	Cornélio Procopio	35	02	Obrigatória Eletiva	LP/Linguística
	Jacarezinho	24	02	Obrigatória	LP/Linguística
		24	02	Obrigatória	LP/Linguística
Total		381	27		

Fonte: elaboração própria.

A partir da Tabela 1 é possível observar que a quantidade de ementas com menções diretas à PAL (quarta coluna) é pouco representativa, o que revela um número percentualmente reduzido de disciplinas cujas ementas enunciam a PAL de forma direta. Verificamos ainda que as áreas de língua portuguesa e linguística são maioria nas menções diretas à PAL, seguidas das de prática e de estágio. Em

geral, as disciplinas dessas áreas são obrigatórias (quinta coluna) e, portanto, fazem parte do componente curricular, porém também ocorreram três menções diretas em ementas de disciplinas optativas e duas em disciplinas “diversificadas”, em que a PAL está não somente nas ementas, mas no nome da disciplina. Pela natureza flexibilizada do currículo UEPG, essas disciplinas diversificadas podem ser (ou não) escolhidas pelos licenciandos a depender de seus interesses de formação e da oferta da disciplina, que não é regular.

Além disso, a Tabela 1 indica que as menções diretas à PAL estão presentes nas ementas das seguintes IES: Unespar (6), exceto no campus de Paranavaí; Uenp (6); Unicentro (5); Unioeste (0), exceto no campus de Marechal Cândido Rondon; UEM (3); UEPG (2); UEL (1). Há também diferentes disciplinas, ementas e menções à PAL nos campus e cursos de uma mesma IES, ademais, durante o processo de análise e mensuração dos dados, identificamos regularidade nas abordagens à PAL. Diante disso, empreendemos uma (re)leitura das ementas para posterior agrupamento dessas abordagens por categorias: C1: menção à PAL relacionada ao ensino, às práticas de linguagem e à elaboração de material didático; C2: menção à PAL relacionada aos gêneros discursivos; C3: menção à PAL relacionada à gramática; C4: menção à PAL e sua associação a outro campo do conhecimento. Considerando essas regularidades e delimitações, realizamos o levantamento dessas recorrências em cada ementa por **categoria aproximativa** (C1, C2, C3, C4), delimitado nessa terceira fase da análise por **campo semântico**, conforme categorização indicada no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorização das menções diretas à prática de análise linguística

C1 – PAL e/no ensino de LP	Estudo e práticas de linguagem (oralidade, leitura, escuta, escrita e análise linguística). Ensino de análise linguística. Metodologias de ensino de análise linguística e elaboração/produção de material didático
C2 – PAL e/nos gêneros	Análise linguística e a organização e funcionamento dos gêneros discursivos e gêneros textuais.
C3 – PAL e gramática	Discussão sobre gramática e análise linguística. Análise linguística e gramática contextualizada. Estrutura e análise linguística. Análise epilinguística e metalinguística.
C4 – PAL e Filosofia	Linguagem como objeto e análise linguística como método da investigação.

Fonte: elaboração própria.

Essa categorização (Quadro 3) foi possível por meio de um processo de identificação, síntese e de análise das recorrentes abordagens encontradas nas

ementas com menções diretas à PAL (Tabela 1), as quais nos conduziram a um posterior procedimento de identificação da incidência por categoria, sua contabilização e quantificação por IES e Campus (Tabela 2).

Tabela 2 – Incidência por categoria

IES	Campus	C1	C2	C3	C4	Total
UEL	Londrina	01	-	-	-	01
UEM	Maringá	03	-	-	-	03
UEPG	Ponta Grossa	02	02	-	-	04
Unicentro	Guarapuava	01	-	-	-	01
	Irati	04	03	-	-	07
Unioeste	Foz do Iguaçu	03	01	-	-	04
	Cascavel	01	-	-	-	01
	Marechal Cândido Rondon	-	-	-	-	00
	Apucarana	02	-	-	-	02
Unespar	Campo Mourão	01	-	-	-	01
	Paranaguá	-	-	-	01	01
	Paranavaí	-	-	-	-	00
	União da Vitória	01	-	01	-	02
Uenp	Cornélio Procópio	01	-	02	-	03
	Jacarezinho	02	-	01	-	03
Total		22	06	04	01	33

Fonte: elaboração própria.

Com base nessa categorização por incidência (Tabela 2), é possível observar que, em sua maioria, as menções diretas à PAL nas ementas analisadas estão relacionadas à C1 (22). Além dessa relação, estão associadas também à C2 (6) ou à C3(4) e, em menor número, à C4 (1), ocorrência associada ao campo da filosofia da linguagem.

É importante também mencionar que, por não termos encontrado menção à PAL (direta e indireta) nas disciplinas das áreas de literatura, nessa fase da análise, não contabilizamos essa área para o somatório de ementas catalogadas e descritas na pesquisa. Também não consideramos a área de língua estrangeira, embora a PAL tenha sido mencionada em uma ementa de língua espanhola (Unioeste, campus Foz do Iguaçu), pois, uma vez que nosso foco é a PAL no ensino de

língua portuguesa, concentramos nossa análise nas áreas de língua portuguesa e linguística, práticas pedagógicas, didática e estágios. Desse modo, o total de ementas por IES, campus e curso, contabilizado nesta análise e descrito nas tabelas, compreendeu unicamente essas áreas, de acordo com os dados encontrados nos currículos dos cursos.

Notadamente no momento de análise de nosso objeto, empreendemos um diálogo com os dados e buscamos interpretá-los, num movimento de projeção a partir de “idas e vindas” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 159) que nos fez operacionalizar reflexões entre as fases (**pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados**) da pesquisa documental, mobilizando, por conseguinte, interpretações consoantes à temática da pesquisa, as quais possibilitaram a ascensão de “regularidades enunciativo-discursivas”. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 152)

Nessa dimensão de pesquisa, após a identificação, catalogação e análise das ementas com menções diretas à PAL e de sua incidência por IES, campus e curso, realizamos a busca de conteúdos nas ementas que, mesmo sem mencioná-la diretamente, hipoteticamente pudessem aludir a um trabalho com a PAL, ou ao menos sugerir sua abordagem/aproximação pelo viés léxico-semântico ou conceitual. Nesse momento, realizamos a (re)leitura das ementas de cada curso e catalogamos esses dados em quadro descritivo analítico/sintético, de modo a novamente contabilizarmos e construirmos uma explicitação e enumeração, nesse momento, das **ementas com menções indiretas à PAL** (Tabela 3).

Tabela 3 – Menções indiretas à prática de análise linguística

IES	Campus	Total de Ementas	Ementas com menção indireta	Modalidade	Área
UEL	Londrina	43	02	Obrigatória	LP/Linguística
UEM	Maringá	18	04	Obrigatória	LP/Linguística
		16	04	Obrigatória	LP/ Linguística
UEPG	Ponta Grossa	25	10	Diversificada	LP / Linguística / Prática/ Estágio
Unicentro	Guarapuava	19	03	Obrigatória	LP / Linguística / Estágio
	Irati	25	03	Obrigatória	LP/Linguística

Unioeste	Foz do Iguaçu	18	05	Obrigatória	LP/Linguística
	Cascavel	15	03	Obrigatória	LP/Linguística
	Marechal Cândido Rondon	18	03	Obrigatória	LP/Linguística
Unespar	Apucarana	26	03	Obrigatória	LP/Linguística
	Campo Mourão	16	03	Obrigatória	LP/Linguística
	Paranaguá	21	03	Obrigatória	LP/Linguística
	Paranavaí	12	01	Obrigatória	LP/Linguística
	União da Vitória	26	05	Obrigatória	LP/Linguística
Uenp	Cornélio Procópio	35	11	Obrigatória Eletiva	LP/Linguística
	Jacarezinho	24	05	Obrigatória Eletiva	LP/Linguística
		24	03	Obrigatória Eletiva	LP/Linguística
Total		381	71		

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 3, construída com base no levantamento de **menções indiretas à PAL**, foi elaborada a partir de alguns critérios delimitados no decorrer das análises em razão dos dados gerados nessa **fase exploratória** indicarem uma possível aproximação à PAL. Assim, observamos que, embora essas ementas não efetuem menções diretas à PAL, podem (poderiam), em seu desdobramento, levar à abordagem da PAL no decorrer da disciplina, tendo em vista a recorrente presença de expressões léxico-gramaticais ou conceituais nas ementas das disciplinas que suscitam uma aproximação à PAL em suas diversas vertentes e abordagens. A recorrente presença dessas expressões, levou-nos novamente a um movimento de identificação, síntese e análise das recorrências e agrupamento dessas expressões **por categoria aproximativa (C1; C2; C3 e C4)**, delimitadas por **campo semântico**, conforme categorização elencada no Quadro 4.

Quadro 4 – Categorização das menções indiretas à prática de análise linguística

C1 – Ensino de LP	Discussão sobre LA e ensino. Práticas discursivas no ensino aprendizagem. Reflexões sobre ensino. Estudos bakhtinianos e ensino.
C2 – Materialidade Discursividade	Materialidade linguística. Composicionalidade. Organização textual-discursiva. Linguística e tipos de gramática. Aspectos da construção de sentidos. Recursos linguísticos e paralinguísticos. Fatores linguísticos e discursivos da textualidade. Análise de textos; gêneros discursivos.
C3 – Funcionamento	Funcionamento da linguagem a partir dos estudos enunciativos. Funcionamento da linguagem como forma de atuação social. Usos sociais da escrita; práticas linguísticas em contextos sociais
C4 – Estrutura	Níveis de análise linguística; estudo dos elementos da gramática. Interface texto-gramática. Discussão e reflexão sobre aspectos morfosintáticos fundamentados em análises de textos diversos. Gramáticas: diferentes pontos de vista e implicações na formalização de métodos de análise.

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 4 (assim como o Quadro 3) apresenta uma síntese das “regularidades-enunciativo-discursivas”, conforme apontam Acosta Pereira e Rodrigues (2010, p. 152), que ascenderam mediante o movimento dialógico pesquisador-pesquisado durante as análises das **ementas das disciplinas com menções indiretas** à PAL (Tabela 3). Essa categorização (Quadro 4) tomou como referência organizadora a seguinte delimitação estabelecida pelos autores: C1: aproximação à PAL pelo viés do ensino (questões teórico-metodológicas); C2: aproximação à PAL pelo viés operacional-reflexivo (análise da materialidade e discursividade); C3: aproximação à PAL pelo viés do funcionamento da linguagem (abordagem centrada na teoria enunciativa ou interacionista); C4: aproximação à PAL pelo viés formalista da língua (abordagem sistêmica/estrutural).

Com base nessa delimitação e categorização (Quadro 4), e a partir dos dados elencados na Tabela 3, foi possível também, por meio de um posterior procedimento de análise, identificar nas ementas com menções indiretas à PAL (Tabela 3) a incidência por categoria, bem como contabilizá-las e quantificá-las por IES e campus, conforme a Tabela 4.

Tabela 4 – Incidência por Categoria

IES	Campus	C1	C2	C3	C4	Total
UEL	Londrina	02	-	-	-	02
UEM	Maringá	-	-	03	02	05

UEPG	Ponta Grossa	04	06	02	03	15
Unicentro	Guarapuava	02	03	-	03	08
	Irati	-	01	-	-	01
Unioeste	Foz do Iguaçu	02	03		04	09
	Cascavel	01	02	01		04
	Marechal Cândido Rondon	01	02	-	-	03
	Apucarana	01	02	-	-	03
Unespar	Campo Mourão	01	01	01	04	07
	Paranaguá	01	02	-	01	04
	Paranavaí	-	01	-	-	01
	União da Vitória	03	02	-	-	05
Uenp	Cornélio Procopio	02	09	-	02	13
	Jacarezinho	04	06	-	01	11
Total		24	40	07	20	91

Fonte: elaboração própria.

A quantificação por **incidência** nos permitiu aferir a concentração de menções indiretas à PAL por categoria, campus e IES, e verificar que essas menções estão concentradas em maior número nas categorias C2 (40), C1 (24), C4 (20), seguidas de C3 (7), o que sugere que a PAL, embora nessas incidências não seja mencionada, pode ser (estar sendo) abordada em suas diferentes vertentes e perspectivas teóricas, conforme explicitam Bezerra e Reinaldo (2013, p. 19-32). As pesquisadoras, por meio de ilustrações extraídas de livros publicados no século XX, destacam que a “análise linguística é uma expressão ‘guarda-chuva’ que abriga tantas especificações forem as orientações teóricas que a fundamentem [...]” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31). Explicitam ainda que, dadas as possibilidades de compreensão do objeto, há três vertentes: uma cuja tendência é a análise de unidades menores (palavra, sintagma, frase); uma centrada no estudo do componente linguístico do texto (ênfase na coesão e coerência); e, partir dos anos 1990, uma que, quando interessada no componente linguístico do texto, associa o estudo desse componente à caracterização e ao funcionamento dos gêneros e, em relação ao discurso, à sua condição de discurso (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 32). Em termos gerais, nossos resultados podem ser explicitados conforme Tabela 5.

Tabela 5 – Quadro sintético/descritivo por menções, categorias, ementas, instituição de ensino (campus e cursos)

Total de ementas com menção direta à prática de análise linguística	Incidência por categoria				Total	
	C1	C2	C3	C4	Categorias	Ementas/IES
27	22	06	04	01	33	381
Total de ementas com menção indireta à prática de análise linguística	Incidência por categoria				Total	
	C1	C2	C3	C4	Categorias	Ementas/IES
71	24	40	07	20	91	381

Fonte: elaboração própria.

Assim, com base na análise das ementas das disciplinas, foi possível:

- (1) observar a presença (direta ou indireta) da PAL nos cursos de licenciatura em letras (língua portuguesa) de universidades estaduais do paraná em diferentes vertentes e perspectivas teóricas;
- (2) identificar, mensurar e explicitar as menções diretas   PAL ou a ausência delas nas ementas das disciplinas por IES, campus e curso;
- (3) catalogar os dados e verificar a PAL como um dos eixos articuladores do ensino de língua portuguesa em alguns cursos (menções diretas), porém de forma **reduzida/discreta** em rela o ao número total de ementas por curso;
- (4) observar um número expressivo de ementas sem men o direta   PAL em compara o ao número total de ementas com men o direta;
- (5) verificar, por meio da análise das ementas com menções diretas   PAL, regularidades em sua abordagem, categorizá-las por categoria aproximativa (C1, C2, C3, C4), agrupá-las e quantificá-las por incidência em cada ementa, por IES e campus, e, com isso, constatar que, nas **menções diretas**, as abordagens estão concentradas em sua maioria em C1 (22), timidamente em C2 (6) e em C3 (4);
- (6) identificar uma possível aproxima o   PAL nas ementas com **menções indiretas** por meio da recorrência de expressões léxico-gramaticais ou conceituais (regularidades);
- (7) verificar nas ementas com **menções indiretas**   PAL a regularidade de expressões léxico-gramaticais e conceituais que suscitam uma possível aproxima o   PAL, categorizá-las por categoria aproximativa (C1, C2, C3 C4), assim como realizado a partir das ementas com menções diretas, agrupá-las e quantificá-las por incidência em cada ementa e verificar uma maior concentra o de incidência nas menções indiretas em C1 (24), C2 (40) e em C4

(20), conforme explicitado na Tabela 5, realizada com base nas Tabelas 3 e 4, as quais foram analisadas, mensuradas, catalogadas e comparadas.

Os resultados evidenciam a necessidade de insistirmos na reflexão continuada sobre a importância de práticas de linguagem que incluam a análise linguística (BRASIL, 1998) e a análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018) no âmbito da formação docente inicial.

4 Considerações (não) finais

Nesse íterim, reafirmamos nossa abordagem de análise linguística centrada nos fundamentos teóricos e socioideológicos de linguagem de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2011; BAKHTIN [VOLOCHÍNOV] 2014) e, no Brasil, centrada nos estudos sócio-históricos e discursivos, inicialmente defendidos por Geraldi (2011). Nessa perspectiva, a análise linguística é uma prática reflexiva e dialógica de linguagem, um dos eixos articuladores do ensino de língua portuguesa, juntamente com oralidade, leitura, escuta e produção textual, conforme preconiza Geraldi (1997, 2011), demais interlocutores e, oficialmente, instituem os PCN (BRASIL, 1998) e a BNCC. (BRASIL, 2018)

Tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) estabelecem que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a BNCC Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 1) e, segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11º, estabelecem **“o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente”** (BRASIL, 2019, p. 1, grifo nosso), entendemos ser importante fomentar reflexões sobre a formação de professores nos cursos de letras no que se refere ao trabalho com a linguagem, em específico com a PAL, nosso objeto de análise, bem como dos discursos que engendram (atuam e subjazem) os documentos regulamentadores/orientadores desse ensino, uma vez que esses licenciandos em formação irão atuar como docentes na esfera da educação básica, mediando situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa articulados por língua(gem).

Com os resultados alcançados, esperamos ter contribuído para uma visualização atualizada do espaço da PAL na formação docente inicial no que se refere a sua dimensão como um dos eixos articuladores do ensino de língua portuguesa (GERALDI, 1997, 2011; BRASIL, 1998, 2018) na esfera da educação

básica. Ademais, esperamos também com essa pesquisa fomentar a continuidade de reflexão acerca da formação docente do professor de língua portuguesa não somente no âmbito das universidades estaduais do Paraná, mas também no âmbito das demais universidades da esfera pública.

Referências

- ACOSTA PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *RevLet: Revista Virtual de Letras*, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 182-200, 2018.
- ACOSTA PEREIRA, R. Contribuições Dos Estudos Sobre Gêneros Do Discurso Para A Análise Linguística Em Sala De Aula: Pespertivas Dialógicas. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 5, n. 2, p. 21-41, 2011.
- ACOSTA PEREIRA, R. Orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do círculo de Bakhtin. *Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, [s. l.], ano 12, n. 19, p. 1-20, 2016. Edição especial.
- ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN; M.; (VOLOCHÍNOV., V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEZERRA, M.; REINALDO, M. A. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, Bingley, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: 10.3316/QRJ0902027.
- BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado, enunciado concreto, enunciação. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 61-78.

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 4 fev. 2021.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3zXtzan>. Acesso: 20 dez. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://bit.ly/3F3zBtT>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, v. 1).
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério de Educação, 2000.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério de Educação, 1998.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3B1G4TJ>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. 1997. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.
- COSTA-HÜBES, T. da C. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2011.
- COSTA-HÜBES, T. da C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *Percursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.
- COSTA-HÜBES, T. da C. *Práticas sociais de linguagem: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

- CRUZ, J. *O discurso do programa conectando saberes: na fronteira entre a pesquisa, o ensino e a extensão*. 2020. Projeto de Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- DORETTO, S. A. *O ensino de análise linguística e os professores em formação inicial: a relação teoria-prática*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1997.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística em charge: sequência de atividades dialógicas. *Linguas & Letras*, Cascavel, v. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola, 2006. p. 199-226.
- OLIVEIRA, M. B. F. Linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? In: RODRIGUES, R.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 47-65.
- PIETRI, É. de. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- RAIHER, P. A. (org.). *As universidades estaduais e o desenvolvimento regional do Paraná*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2017.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS-CLERISI, G. D. *Reverberações dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TENÓRIO, F. J. A. *Ensino de gramática e análise linguística: mudanças e permanências nas práticas de ensino de língua portuguesa*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.