

LINGUÍSTICA, ENSINO, DIREITO E DEMOCRACIA: CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

*LINGUISTICS, TEACHING, LAW, AND DEMOCRACY: PEDAGOGICAL
CONSEQUENCES OF CONCEPTIONS OF LANGUAGE*

Carolina Salbego Lisowski¹

Guilherme Cortez dos Santos²

Mirela Markezan³

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i9.839>

Aceito em: 28.09.2026

Resumo: O artigo analisa como diferentes concepções de língua repercutem na definição dos objetos, das finalidades e dos procedimentos do ensino de Língua Portuguesa, tomando a relação entre língua e democracia como eixo da reflexão. A pesquisa é bibliográfica, de natureza qualitativa e orientação teórico-interpretativa. O corpus reúne obras da Linguística estrutural, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso, articuladas a estudos sobre ensino, norma, poder e às orientações da Base Nacional Comum Curricular. A análise considera a construção teórica do objeto língua, os efeitos pedagógicos de cada recorte e as condições de uma educação linguística democrática. Os resultados indicam que nenhuma concepção, isoladamente, explica toda a complexidade das práticas de linguagem. Sustenta-se que o ensino de língua participa da formação democrática quando reconhece a diversidade linguística e, simultaneamente, garante acesso crítico às formas e práticas socialmente valorizadas. Conclui-se que um ensino linguisticamente fundamentado deve relacionar regularidades, variação, enunciação, historicidade e poder para ampliar a capacidade dos estudantes de interpretar discursos, produzir a própria palavra e participar da vida pública.

Palavras-chave: Linguística. Ensino de Língua Portuguesa. Democracia. Concepções de língua. Educação linguística.

Abstract: This article analyzes how different conceptions of language affect the objects, purposes, and procedures of Portuguese language teaching, taking the relationship between language and democracy as its central axis. It is a qualitative bibliographic study with a theoretical and interpretive orientation. The corpus comprises works from structural linguistics, the Theory of Enunciation, and

- 1 Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), professora da área de Direito Público da Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS), Servidora Pública Municipal da Prefeitura de Santa Maria.
- 2 Procurador-Geral do Município de Santa Maria/RS. Especialista em Direito Administrativo pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Professor do curso de Direito da Faculdade Palotina de Santa Maria (FAPAS).
- 3 Procuradora do Município de Santa Maria/RS. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria (PPGD/UFSM), área de concentração em Direitos Emergentes na Sociedade Global.



Discourse Analysis, alongside studies on teaching, norms, power, and the guidelines of Brazil's National Common Curricular Base. The analysis considers the theoretical construction of language as an object, the pedagogical effects of each perspective, and the conditions for democratic language education. The findings indicate that no single conception can account for the full complexity of language practices. The article argues that language teaching contributes to democratic education when it recognizes linguistic diversity while ensuring critical access to socially valued forms and practices. It concludes that linguistically informed teaching should connect regularities, variation, enunciation, historicity, and power to expand students' ability to interpret discourses, develop their own voice, and participate in public life.

Keywords: Linguistics. Portuguese language teaching. Democracy. Conceptions of language. Language education.

1 Introdução

Discutir Linguística e ensino exige uma pergunta anterior à seleção de conteúdos ou métodos: de que língua se fala quando se afirma que a escola deve ensinar língua? A questão não é apenas terminológica, pois a resposta também define quem pode ter sua palavra reconhecida e em que condições pode participar da vida pública. Toda prática pedagógica, mesmo quando não explicita seus fundamentos, recorta um objeto, estabelece critérios de adequação e produz determinada compreensão do estudante como falante. Se a língua é tomada apenas como repertório de formas corretas, ensinar tende a significar transmitir regras e corrigir desvios. Se é concebida como sistema, o foco recai sobre relações e regularidades. Se é entendida como atividade de interlocução, tornam-se centrais os sujeitos, as situações e os efeitos de sentido. Se é pensada como materialidade histórica, a análise alcança as posições discursivas, a memória e as condições que atravessam o dizer.

A concepção de língua adotada orienta, portanto, a definição do que será observado, de como o fenômeno será explicado e de quais aprendizagens serão valorizadas. Essa relação nem sempre aparece de maneira clara no ensino. Em muitas práticas, textos e gêneros são incorporados às atividades, mas continuam funcionando apenas como suporte para localizar classes gramaticais; em outras, a preocupação com os usos sociais conduz ao abandono de qualquer sistematização. Nos dois casos, enfraquece-se a articulação entre descrição, interpretação e produção. O problema não consiste em escolher entre gramática e uso, mas em definir que conhecimento gramatical é pertinente para compreender e produzir sentidos em práticas concretas.

A investigação é orientada pela seguinte questão: de que modo diferentes concepções de língua modificam o objeto, as finalidades e os procedimentos do ensino de Língua Portuguesa e quais consequências essa escolha produz para a formação democrática? O objetivo geral é analisar as consequências pedagógicas de três recortes teóricos - a língua como sistema, a língua da enunciação e a língua em sua dimensão discursiva - e discutir como eles podem sustentar práticas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística voltadas à participação social.

Especificamente, busca-se identificar o que cada perspectiva torna visível, reconhecer seus limites explicativos e formular critérios para uma mediação didática teoricamente coerente e socialmente democrática.

O ponto de partida é a sistematização de Indursky (2010), que contrapõe as concepções saussuriana, benvenistiana e discursiva de língua. Esse percurso permite observar que uma teoria não encontra um objeto previamente pronto: ela o constrói ao formular perguntas, selecionar propriedades e estabelecer procedimentos de análise. A discussão é ampliada por Geraldi (1984), Faraco (2008), Fiorin (2003), Gnerre (2009) e pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), referências que permitem relacionar conhecimento linguístico, trabalho docente, poder e participação social.

Defende-se que o ensino de língua constitui uma prática democrática quando articula duas garantias inseparáveis: o reconhecimento da diversidade linguística e o acesso crítico às formas e práticas de linguagem socialmente valorizadas. A primeira impede que diferenças regulares sejam convertidas em deficiência; a segunda evita que, em nome da diversidade, a escola negue aos estudantes recursos necessários à circulação acadêmica, profissional e política. Essa tese requer articular regularidades do sistema, funcionamento enunciativo, heterogeneidade dos usos, historicidade dos sentidos e relações de poder, sem fundir teorias ou tratar categorias distintas como equivalentes.

Além desta introdução, o artigo apresenta o percurso metodológico e examina as concepções de língua que orientam o recorte. Depois, analisa suas consequências para as finalidades do ensino e desenvolve a relação entre língua, democracia e participação social. Em seguida, discute a mediação didática e a organização das práticas de linguagem. A seção de resultados e discussão reúne as principais relações identificadas na análise bibliográfica. Por fim, as considerações finais respondem ao problema e indicam limites e desdobramentos da reflexão.

2 Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa e orientação teórico-interpretativa. Não se pretende realizar uma revisão sistemática nem medir a eficácia de métodos de ensino. O propósito é reconstruir relações conceituais entre diferentes modos de definir a língua e as decisões pedagógicas que deles decorrem. A análise bibliográfica mostra-se adequada porque o problema investigado é epistemológico e didático: interessa compreender como a delimitação de um objeto teórico altera as perguntas dirigidas aos fatos linguísticos e, conseqüentemente, os conteúdos e procedimentos mobilizados em sala de aula.

O corpus teórico foi constituído de modo intencional. Para a concepção sistêmica, foram considerados o Curso de linguística geral, atribuído a Saussure (1974), e a leitura comparativa de Indursky (2010). Para a perspectiva enunciativa, foram mobilizados os estudos de Benveniste (1989; 1995), especialmente a relação entre língua, subjetividade e ato de enunciar. Para a dimensão discursiva, tomaram-se Pêcheux (1997) e Indursky (2010), com atenção à constituição

histórica dos sentidos. O diálogo com o ensino e a democracia foi desenvolvido a partir de Geraldi (1984), Faraco (2008), Fiorin (2003), Gnerre (2009) e da BNCC (BRASIL, 2018). A seleção privilegiou autores que desempenham funções teóricas distintas e diretamente relacionadas ao problema, evitando o acúmulo de referências sem função analítica.

O material foi lido e organizado em três eixos. O primeiro examina como cada teoria constrói seu objeto e quais aspectos do funcionamento linguístico privilegia. O segundo identifica as consequências dessas escolhas para a compreensão do conhecimento linguístico do estudante, da norma, do erro e da finalidade do ensino. O terceiro analisa a passagem do conhecimento científico para as práticas escolares de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística. Em cada eixo, foram comparadas as perguntas que as perspectivas permitem formular, e não apenas as respostas que oferecem.

A comparação não pressupõe que as teorias componham um modelo único. As categorias de sistema, enunciação e discurso resultam de quadros epistemológicos específicos, com objetos e procedimentos próprios. Por isso, o estudo adota uma articulação orientada por problemas: um fenômeno de concordância pode exigir descrição de regularidades; o emprego de pronomes e tempos verbais pode demandar atenção à instância enunciativa; a naturalização de sentidos em um texto público pode requerer análise das condições históricas e ideológicas de produção. O critério de aproximação é a pertinência da categoria à questão pedagógica, e não a soma indiferenciada de conceitos.

Como limite, a investigação não inclui observação de aulas, aplicação de sequências didáticas ou análise de produções de estudantes. Seus resultados são proposições teóricas para orientar o planejamento e a formação docente. A validação empírica dessas proposições requer estudos posteriores em contextos escolares específicos. Essa delimitação evita atribuir ao exame bibliográfico conclusões que somente dados de sala de aula poderiam sustentar.

3 Concepções de língua e construção do objeto de ensino

A Linguística moderna consolidou-se a partir do gesto saussuriano de delimitar um objeto relativamente autônomo. Diante do caráter heterogêneo da linguagem, o Curso de linguística geral distingue língua e fala e privilegia a primeira como sistema social de valores. As unidades não possuem valor isoladamente; definem-se pelas relações que mantêm no sistema. Esse recorte tornou possível descrever regularidades fonológicas, morfológicas, lexicais e sintáticas sem explicar cada ocorrência pela intenção individual ou pela realidade exterior (SAUSSURE, 1974).

O próprio recorte saussuriano pode ser sintetizado na definição que situa a língua entre os sistemas de signos socialmente constituídos:

A língua é um sistema de signos que exprimem idéias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos [...]. Ela é apenas o principal desses sistemas (SAUSSURE, 1974, p. 24).

A consequência pedagógica desse saber é decisiva. Reconhecer a língua como sistema permite compreender que uma construção não é uma soma aleatória de palavras, que as escolhas se definem por contrastes e que os diferentes níveis gramaticais se articulam. O estudo da concordância, da referenciação ou da conexão entre orações pode levar o estudante a comparar dados, formular hipóteses e explicitar regularidades. A descrição fornece instrumentos para perceber padrões e restrições que sustentam a produção dos enunciados.

O limite surge quando a decisão metodológica é transformada em imagem completa da língua. Se a análise se encerra na segmentação de frases fabricadas e na atribuição de rótulos, o estudante pode memorizar nomenclaturas sem compreender por que determinadas formas são escolhidas, como se distribuem nos usos ou que efeitos produzem nos textos. O problema não reside na classificação, mas em tratá-la como ponto final da aprendizagem. A gramática perde potência explicativa quando se separa das práticas em que suas unidades funcionam.

Benveniste desloca o recorte ao investigar a passagem da língua ao discurso. A enunciação é o ato individual pelo qual o locutor coloca a língua em funcionamento e se constitui diante de um interlocutor. Categorias de pessoa, tempo e espaço não podem ser explicadas integralmente sem referência à instância em que alguém assume a palavra. O aparelho formal da enunciação corresponde ao conjunto de formas e procedimentos que permite ao falante apropriar-se da língua e produzir uma relação singular entre eu, tu, aqui e agora (BENVENISTE, 1989; 1995).

Ao destacar a produção do sentido no ato de utilização da língua, Benveniste formula o deslocamento nos seguintes termos:

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. [...] A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. [...] É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação (BENVENISTE, 1989, p. 82-83).

Nessa perspectiva, não se acrescenta simplesmente um contexto exterior a uma frase pronta. A própria língua oferece formas para a emergência da subjetividade e da intersubjetividade. Pronomes, tempos verbais, advérbios, modalizadores e marcas de pessoa deixam de ser apenas classes ou flexões e passam a ser examinados como recursos pelos quais o sujeito constrói posições, regula distâncias e se relaciona com o outro. A gramática permanece, mas é reconduzida ao ato pelo qual o enunciado adquire referência e produz sentido.

Para o ensino, a mudança pode ser observada em perguntas concretas. Em vez de apenas identificar o pronome nós, pode-se investigar quem está incluído ou excluído por essa forma em um pronunciamento. Ao estudar tempos verbais, pode-se analisar como eles constroem certeza, hipótese, promessa, lembrança ou distanciamento. O estudante passa a relacionar escolhas formais, situação de interlocução e posição assumida no texto. Esse procedimento preserva a precisão descritiva e, ao mesmo tempo, mostra a função das categorias na construção do dizer.

A terceira concepção considerada é a da Análise do Discurso de filiação materialista. Nela, a língua constitui a base material do discurso, mas não funciona de modo indiferente à história e à ideologia. O sujeito não é a origem soberana do sentido: inscreve-se em formações discursivas,

retoma dizeres anteriores e ocupa posições a partir das quais determinadas formulações se tornam possíveis ou parecem evidentes. O sentido não está depositado previamente nas palavras nem decorre apenas da intenção individual (PÊCHEUX, 1997; INDURSKY, 2010).

A determinação discursiva dos sentidos é explicitada por Pêcheux em uma formulação central para essa perspectiva:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc. não existe 'em si mesmo' [...], mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

A exterioridade, nesse quadro, não é cenário acrescentado depois da análise. Ela participa da constituição dos sentidos. Uma palavra, uma formulação ou um silêncio ganha funcionamento específico em determinadas condições de produção e na relação com uma memória de dizeres. A materialidade linguística continua central, pois é nela que o processo discursivo deixa marcas, mas sua descrição precisa alcançar as relações históricas que sustentam evidências, deslocamentos e disputas.

No ensino, a perspectiva discursiva permite ultrapassar a pergunta sobre o que um texto diz para examinar como ele produz evidências, que dizeres retoma, quais posições legitima e quais apaga. Títulos jornalísticos, campanhas publicitárias, normas institucionais e postagens digitais podem ser analisados quanto às escolhas lexicais, às relações sintáticas, aos pressupostos e aos silêncios que orientam a interpretação. Isso não autoriza leituras ilimitadas: a interpretação precisa responder às marcas materiais do texto e às condições que tornam certos sentidos possíveis.

Os três recortes constroem objetos distintos. A perspectiva sistêmica privilegia relações internas; a enunciativa investiga a apropriação da língua pelo locutor; a discursiva analisa a determinação histórica dos sentidos. A diferença entre elas não constitui uma escala em que a última simplesmente substitui as anteriores. Cada teoria formula um problema específico e produz instrumentos próprios. Para o professor, reconhecer essas diferenças evita tanto o dogmatismo de um modelo único quanto um ecletismo que emprega conceitos incompatíveis sem justificar sua função.

O panorama pode ser ampliado por outras perspectivas, como o gerativismo, que recorta a língua como conhecimento mental, e a Sociolinguística, que demonstra o caráter ordenado da heterogeneidade. A finalidade deste estudo, entretanto, não é catalogar teorias. O recorte evidencia um princípio: o modo de definir a língua determina o que se torna observável. O valor pedagógico desse princípio está em permitir ao docente escolher o enquadramento mais adequado à natureza do problema que deseja trabalhar.

4 Das concepções às finalidades do ensino

As concepções de língua repercutem diretamente no que se entende por conhecer uma língua e, por consequência, nas finalidades atribuídas à escola. Geraldi (1984) retoma três modos

recorrentes de compreender a linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Quando prevalece a primeira visão, dificuldades de escrita tendem a ser atribuídas a falhas individuais de organização mental. Quando a língua é tratada principalmente como código, privilegia-se o domínio de estruturas para transmitir mensagens. Na perspectiva interacional, falar e escrever são formas de agir com outros sujeitos em situações sociais.

Essas concepções não permanecem no plano abstrato. Elas interferem na seleção de conteúdos, na organização das atividades, na avaliação e na interpretação do erro. Um ensino centrado apenas na correção tende a tomar a norma-padrão como a própria língua e a medir o estudante pela distância em relação a esse modelo. Em contrapartida, uma abordagem que reconhece a diversidade linguística compreende que todo falante chega à escola dominando regras e regularidades da variedade de sua comunidade. O estudante não é alguém sem língua a quem a instituição oferece linguagem pela primeira vez.

Reconhecer esse conhecimento não torna dispensável o ensino das convenções da escrita ou das formas valorizadas em contextos públicos e formais. A escola tem a responsabilidade de ampliar repertórios e garantir acesso a práticas que distribuem oportunidades acadêmicas, profissionais e políticas. Faraco (2008) contribui para distinguir a norma culta, entendida como o conjunto variável de usos de grupos socialmente letrados, da norma-padrão, concebida como referência construída por processos históricos de codificação. A distinção impede que diversidade e padronização sejam tratadas como termos mutuamente excludentes.

O objetivo pedagógico passa a ser a ampliação da capacidade de escolher formas adequadas a diferentes situações, sem desqualificar a identidade linguística do estudante. Adequação, entretanto, não equivale a obediência passiva. O aluno precisa compreender quem define as expectativas de uso, em quais instituições elas circulam e que efeitos sociais decorrem de seu domínio ou de sua recusa. Ensinar a norma-padrão como recurso de participação é diferente de apresentá-la como prova de superioridade intelectual.

A mudança também afeta o conceito de erro. Uma produção pode apresentar uma variante linguística regular, uma hipótese própria do processo de aprendizagem, uma inadequação ao gênero, uma ambiguidade não intencional ou um problema de coesão que compromete a compreensão. Reunir todos esses fenômenos sob o mesmo rótulo impede intervenções precisas. A avaliação deve diagnosticar a natureza do problema, explicitar o critério adotado e orientar a revisão. O erro deixa de ser apenas marca de falta e se torna indício para compreender o que o estudante já sabe e o que precisa aprender.

Essa posição não significa afirmar que toda forma produz o mesmo efeito ou é adequada a qualquer contexto. As variedades possuem regras, as instituições estabelecem convenções e os gêneros criam expectativas. O rigor científico exige descrever essas condições e mostrar suas consequências. Ao mesmo tempo, impede transformar diferenças sistemáticas em incapacidade. A Linguística qualifica o ensino justamente porque permite distinguir regularidade, variação, inadequação e preconceito.

Assim, o ensino de língua reúne uma dimensão cognitiva, uma dimensão textual e uma dimensão política. O estudante precisa reconhecer padrões, dominar recursos de composição, interpretar posições e adequar escolhas aos objetivos e interlocutores. Reduzir esse trabalho a uma única dimensão empobrece a aprendizagem. A pluralidade do objeto requer uma finalidade também plural, articulada pelo direito de compreender e usar a linguagem em diferentes esferas sociais.

5 Língua, democracia e participação social

fiorin (2003) confere ao trabalho linguístico uma responsabilidade pública: ao demonstrar que a língua é heterogênea e que a diversidade não representa degeneração, a Linguística oferece fundamentos para educar para a democracia, a cidadania e a tolerância. A contribuição ultrapassa o combate a um equívoco conceitual. Em uma sociedade democrática, participar significa poder compreender argumentos, reconhecer estratégias de persuasão, formular posições e fazer a própria palavra circular em espaços nos quais decisões e direitos são disputados. Por isso, ensinar língua não é uma atividade politicamente neutra: a seleção do que conta como uso legítimo pode ampliar vozes ou reiterar silenciamentos. O vínculo entre heterogeneidade linguística e formação democrática é explicitado pelo autor:

[...] a compreensão exata do fenômeno lingüístico como um fenômeno intrinsecamente heterogêneo e dinâmico [...] é um passo na educação democrática, porque [...] a linguagem é alteridade (FIORIN, 2003, p. 75).

A relação entre linguagem e poder ajuda a precisar esse argumento. Gnerre (2009) mostra que formas linguísticas e práticas de escrita não circulam com o mesmo valor social: determinadas variedades, gêneros e modos de dizer recebem legitimidade institucional e funcionam como requisitos de acesso a bens, posições e direitos. A escola pode reproduzir essa desigualdade quando apresenta a linguagem legitimada como atributo natural de grupos supostamente superiores. Pode, porém, enfrentá-la quando explicita o caráter histórico dessas convenções e cria condições para que todos os estudantes se apropriem delas. Democratizar o ensino não é ocultar as exigências linguísticas das instituições, mas impedir que permaneçam como códigos reservados a quem os aprende fora da escola. A desigualdade de prestígio entre as variedades é condensada na seguinte formulação: “Uma variedade linguística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm” (GNERRE, 2009, p. 6).

Essa posição recusa uma falsa escolha entre ensinar a norma e respeitar a diversidade. A distinção proposta por Faraco (2008) entre usos cultos efetivos e norma-padrão permite ensinar convenções sem convertê-las na totalidade da língua. O acesso às formas valorizadas constitui um direito, enquanto a crítica ao preconceito linguístico protege o direito de não ter a inteligência, a identidade ou a cidadania julgadas pela variedade de origem. Uma pedagogia democrática combina, portanto, reconhecimento e ampliação: parte do saber linguístico que o estudante já

possui, torna visíveis as relações sociais de prestígio e acrescenta recursos para que ele escolha como falar e escrever em diferentes esferas.

A democracia torna-se prática pedagógica quando esse princípio orienta atividades concretas. Ler versões divergentes de um acontecimento, avaliar fontes, analisar quem é incluído por um pronome coletivo, sustentar uma posição em debate, escrever a uma instituição e revisar um texto destinado à circulação pública são experiências de participação mediadas pela linguagem. Geraldi (1984) e a organização da BNCC por práticas de linguagem (BRASIL, 2018) oferecem condições para que leitura, produção, oralidade e análise linguística convirjam nessa formação. A tese que decorre desse percurso é que o ensino de língua fortalece a democracia quando amplia, ao mesmo tempo, o poder de interpretar discursos e o poder de produzir uma palavra socialmente audível.

6 Mediação didática e práticas de linguagem

A relação entre teoria linguística e ensino não é automática. Conceitos científicos não podem ser simplesmente transferidos para a sala de aula nem reduzidos a definições simplificadas. Entre a produção teórica e a prática pedagógica há um trabalho de seleção, reorganização e construção de problemas observáveis. Cabe ao professor decidir quais fenômenos são relevantes para a turma, que dados permitem examiná-los e que sequência favorece a passagem da observação à sistematização.

A análise linguística, desenvolvida no campo do ensino por Geraldi (1984), oferece uma forma produtiva de articular uso e reflexão. Em lugar de iniciar e encerrar a aula na memorização de nomenclaturas, propõe-se que o estudante observe ocorrências, compare construções, formule hipóteses, teste alternativas e compreenda os efeitos das escolhas. A sistematização gramatical continua necessária, mas resulta de um percurso investigativo. Leitura, produção e estudo da língua deixam de constituir blocos independentes.

A BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em torno de práticas de leitura e escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística ou semiótica (BRASIL, 2018). Embora um documento curricular não substitua a teoria, essa organização reforça a necessidade de integrar o estudo das formas às situações de uso. Textos e gêneros podem constituir espaços de convergência entre práticas, desde que não sejam utilizados apenas como pretexto para exercícios de identificação.

Uma sequência pode partir da leitura de textos pertencentes a um mesmo gênero, comparar modos de organização e escolhas linguísticas, propor uma produção dirigida a interlocutores definidos e conduzir à reescrita. Nesse percurso, a análise linguística seleciona recursos efetivamente relevantes para a construção do gênero e para as dificuldades observadas nas produções. O trabalho com conectores, por exemplo, ganha sentido quando mostra como relações de oposição, causa ou conclusão organizam a argumentação, e não apenas quando exige a classificação de conjunções.

O mesmo princípio vale para as marcas de enunciação. Em vez de listar pronomes, pode-se investigar quem é incluído por nós em discursos políticos, campanhas institucionais ou textos acadêmicos. A alternância entre eu, nós e formas impessoais permite observar graus de responsabilidade, aproximação e autoridade. Tempos e modos verbais podem ser examinados na construção de certeza, hipótese, obrigação ou promessa. A teoria enunciativa orienta perguntas que aproximam forma gramatical e posição assumida no dizer.

A perspectiva discursiva amplia a leitura quando conduz à análise de formulações naturalizadas. Diante de uma notícia, não basta identificar o tema ou localizar informações explícitas. É possível comparar títulos sobre o mesmo acontecimento, observar nomeações, agentes apagados, verbos de dizer e relações com discursos anteriores. A interpretação tornase uma atividade fundamentada em marcas textuais e condições históricas. O estudante aprende que os sentidos não são inteiramente livres nem totalmente fixos.

A variação linguística também exige mediação específica. Antes de corrigir uma forma, o professor pode mapear onde ela ocorre, que fatores linguísticos e sociais a condicionam, como é avaliada e quais alternativas são esperadas no gênero trabalhado. Depois, pode ensinar a forma padronizada e explicitar sua função naquele contexto. Esse procedimento não adia indefinidamente a intervenção; torna-a inteligível e evita que a correção seja percebida como julgamento da pessoa ou de sua comunidade.

A produção textual precisa ser compreendida como processo. Planejamento, escrita, leitura por pares, devolutiva e reescrita criam ocasiões para que o estudante transforme conhecimento implícito em escolha consciente. Uma correção linguisticamente fundamentada define prioridades: primeiro, verifica se o texto responde ao propósito e organiza uma linha de sentido; depois, examina composição, coesão, referenciação, adequação lexical e convenções de escrita. Nem todos os problemas possuem o mesmo peso, e o excesso de marcações pode ocultar aquilo que precisa ser aprendido.

Na oralidade, a escola deve superar tanto a ideia de que falar não precisa ser ensinado quanto a tentativa de substituir a fala do estudante por um modelo único. Exposições, debates, entrevistas e sustentações orais envolvem planejamento, escuta, gestão dos turnos, adequação ao público e uso de recursos prosódicos e corporais. A reflexão linguística pode mostrar como a oralidade se organiza e como varia conforme a situação, sem convertê-la em imitação da escrita.

A avaliação, nesse quadro, acompanha o percurso. Critérios como clareza, consistência argumentativa, organização textual, interlocução, adequação ao gênero, escolha da variedade e domínio das convenções precisam ser explicitados. A nota não deve resultar da contagem indistinta de desvios. Rubricas, comentários seletivos e oportunidades de revisão tornam a avaliação parte da aprendizagem. O professor não apenas constata um resultado; produz condições para que o estudante compreenda e modifique suas escolhas.

Esses exemplos mostram que a teoria se converte em método de investigação. O professor formula perguntas, seleciona dados, antecipa hipóteses e interpreta respostas dos estudantes.

Para isso, precisa conhecer os conceitos que mobiliza e reconhecer seus limites. A formação inicial e continuada não pode opor teoria e prática: toda observação da sala de aula depende de categorias, e toda categoria demonstra sua produtividade quando confrontada com ocorrências reais.

7 Resultados e discussão

A comparação bibliográfica permitiu identificar quatro resultados principais. O primeiro é que as concepções de língua não alteram apenas a explicação de um mesmo objeto; elas participam da construção do próprio objeto de ensino. Uma atividade centrada nas relações do sistema observa regularidades diferentes daquelas destacadas por uma análise enunciativa ou discursiva. Por isso, escolhas metodológicas aparentemente neutras já contêm pressupostos sobre o que é língua e sobre o que merece ser aprendido.

Esse resultado ajuda a explicar por que a simples introdução de textos em materiais didáticos não garante mudança de paradigma. Se o texto é fragmentado em frases e utilizado somente para localizar categorias, permanece subordinado a uma concepção que privilegia unidades isoladas. De modo semelhante, solicitar a opinião do estudante não constitui, por si só, análise discursiva. É necessário indicar quais marcas sustentam a leitura, que posições são produzidas e como as condições históricas participam do funcionamento do texto. A inovação pedagógica depende da coerência entre objeto, pergunta e procedimento.

O segundo resultado é que a pluralidade teórica pode fortalecer o ensino, desde que não se converta em ecletismo. As teorias examinadas não são peças intercambiáveis. O conceito de sistema não possui a mesma função que o de enunciação, e a noção de sujeito em Benveniste não se confunde com o sujeito da Análise do Discurso. Entretanto, problemas pedagógicos complexos podem exigir diferentes níveis de análise. A coerência é preservada quando o professor explicita o que pretende compreender e escolhe categorias adequadas a essa finalidade.

Essa articulação orientada por problemas permite evitar duas reduções. A primeira consiste em imaginar que uma única teoria explicará todas as dimensões da linguagem. A segunda consiste em acumular termos de diversas correntes sem considerar seus fundamentos. Entre esses extremos, o trabalho docente pode reconhecer que a descrição de uma estrutura, a análise da posição enunciativa e a interpretação da historicidade do sentido respondem a perguntas distintas. A pluralidade torna-se produtiva quando cada conceito possui função definida.

O terceiro resultado diz respeito ao lugar da gramática e da norma. A análise das referências não sustenta o abandono da gramática, mas sua redefinição como instrumento para observar regularidades e escolhas em práticas de linguagem. Também não autoriza considerar todas as formas igualmente adequadas. O que muda é a justificativa pedagógica: ensinam-se convenções e recursos porque eles ampliam possibilidades de participação, e não porque uma variedade seria linguisticamente superior. A correção passa a diferenciar fenômenos e a orientar reescritas com critérios explícitos.

O quarto resultado é que a dimensão democrática não constitui um efeito externo acrescentado ao ensino depois da aprendizagem linguística. Ela está presente na própria definição do objeto, na seleção das variedades e gêneros legitimados, nos critérios de avaliação e nas oportunidades oferecidas para que a palavra do estudante circule. A articulação entre Fiorin (2003), Gnerre (2009) e Faraco (2008) evidencia uma dupla exigência: combater a conversão da diferença linguística em inferioridade e garantir o ensino explícito dos recursos que condicionam o acesso a espaços de decisão. Sem a primeira, a escola reproduz o preconceito; sem a segunda, pode conservar privilégios sob a aparência de respeito à diversidade.

A BNCC (BRASIL, 2018) oferece uma organização compatível com essa integração ao reunir leitura, produção, oralidade e análise linguística ou semiótica. Contudo, o documento curricular não resolve sozinho o problema da fundamentação. A implementação depende de formação teórica, condições de trabalho, seleção de materiais e tempo para acompanhar processos de escrita e reescrita. Transformar a lista de práticas em atividades desconectadas reproduziria a fragmentação que se busca superar.

Os resultados também evidenciam uma dimensão ética e política. A forma como a escola nomeia o conhecimento do estudante pode ampliar ou restringir sua participação. Tratar uma variedade como ausência de linguagem converte diferença em deficiência; omitir as convenções socialmente exigidas também pode negar acesso a espaços de poder. Um ensino responsável reconhece o saber linguístico existente, explicita a distribuição desigual de prestígio e ensina recursos para que o estudante circule entre práticas sem ser levado a rejeitar sua identidade.

Nesse sentido, rigor científico e responsabilidade social não são princípios opostos. O rigor impede afirmar que qualquer forma é adequada em qualquer situação, confundir categorias ou aceitar interpretações sem evidência textual. A responsabilidade social impede naturalizar a norma-padrão, reduzir o estudante a seus desvios e ocultar a relação entre língua, autoridade e pertencimento. A Linguística contribui para equilibrar essas exigências ao oferecer descrição precisa e explicação histórica.

As proposições resultantes do estudo podem orientar planejamento e formação docente, mas não constituem uma sequência didática universal. Turmas, etapas de escolarização e objetivos curriculares demandam escolhas específicas. Estudos empíricos podem examinar como a articulação entre os recortes teóricos repercute na elaboração de atividades, nas devolutivas do professor e nas reescritas dos estudantes. Essa continuidade permitiria avaliar as condições concretas em que a fundamentação linguística se transforma em aprendizagem.

8 Considerações finais

O artigo investigou de que modo diferentes concepções de língua modificam o objeto, as finalidades e os procedimentos do ensino de Língua Portuguesa e quais consequências essa escolha produz para a formação democrática. A análise mostrou que cada perspectiva recorta propriedades específicas: o sistema torna visíveis relações e regularidades; a enunciação explica

como o locutor se apropria da língua e constrói posições; a abordagem discursiva relaciona a materialidade linguística às condições históricas de produção dos sentidos. Esses recortes não são apenas conteúdos teóricos, pois orientam aquilo que o professor pergunta, observa, corrige e avalia, bem como as vozes e práticas que a escola legitima.

A resposta ao problema pode ser sintetizada em um princípio de coerência. Um ensino linguisticamente fundamentado seleciona categorias conforme o fenômeno e a finalidade pedagógica, sem transformar uma teoria em explicação total nem reunir conceitos de forma indiscriminada. A pluralidade teórica é produtiva quando permite distinguir níveis de análise e construir percursos em que observação, comparação, interpretação e sistematização se apoiam mutuamente.

Ensinar língua, nessa perspectiva, é oferecer instrumentos para reconhecer regularidades, produzir sentidos, adequar usos, circular por diferentes práticas e compreender a historicidade do dizer. À luz de Fiorin (2003), essa tarefa integra a educação para a democracia porque a pluralidade linguística ensina o respeito à diferença e porque o domínio reflexivo da linguagem amplia as condições de participação. Isso requer gramática vinculada aos textos e às situações de interlocução; acesso à norma-padrão sem negação das variedades; leitura crítica sustentada por evidências linguísticas; e avaliação capaz de diferenciar problemas e orientar a reescrita.

A Linguística qualifica o conhecimento situado do professor ao desfazer mitos de homogeneidade, tornar visíveis mecanismos de significação e oferecer critérios para distinguir descrição, adequação e prescrição. Sua contribuição se realiza quando o saber teórico deixa de ser uma coleção de nomes e se transforma em capacidade de formular problemas pedagógicos. Nesse movimento, o estudante não é tratado como falante deficitário, a regra não aparece como verdade sem história, o texto não serve de mero pretexto e a interpretação não se afasta de sua materialidade.

Conclui-se, portanto, que a relação entre Linguística, ensino e democracia se sustenta pela articulação entre rigor conceitual, mediação didática e responsabilidade social. A tese proposta se confirma na dupla garantia que deve orientar a educação linguística: reconhecer a diversidade para não converter diferença em deficiência e democratizar o acesso às práticas valorizadas para não conservar privilégios. Ao ampliar o poder de interpretar discursos, produzir a própria palavra e intervir em espaços públicos, o ensino de língua participa da construção cotidiana da cidadania. Pesquisas futuras poderão examinar empiricamente como esses princípios se concretizam em materiais, avaliações, debates e processos de reescrita em diferentes etapas da educação básica.

Referências

- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC,

2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 27 set. 2026.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FIORIN, José Luiz. Entrevista. In: XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: língua e ensino. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, p. 35-54, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22456/2238-8915.28637>.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1974.