



ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM SENTIDO AO ENSINO DA GRAMÁTICA

Elizandra A. Pereira da Silva Souza¹ (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)
elizandrapereira@hotmail.com

Ivany Magalhães da Silva² (PROFLETRAS - UNEMAT/Sinop)
ivanymagalhaes@zipmail.com.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de plano de aula para o ensino de verbos e de produção textual pelo viés da Prática da Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa, evidenciando a importância de organizar as aulas em etapas ordenadas a partir das atividades linguísticas, compreendidas como o próprio ato de ler e escrever, passando para as epilinguísticas, caracterizadas pelo exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização e, por fim, para a metalinguística, que é a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo. O trabalho, aqui desenvolvido, de natureza interventivo-qualitativa, busca mostrar que os conteúdos gramaticais podem ser ensinados além da maneira tradicional, pois quando bem planejadas, as aulas de Língua Portuguesa deixam de serem meramente atividades mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas e passam a centrar-se no ensino de texto, possibilitando que o aluno consiga estabelecer uma relação daquilo que aprende com suas práticas de linguagem cotidianas. Para isso, foram desenvolvidas sequências didáticas, no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em dois municípios de Mato Grosso, com alunos de 6º e 7º anos, cujo objetivo foi verificar como os alunos respondem ao ensino de verbos abordado na linha da Análise Linguística, uma vez que, geralmente, esse conteúdo é ensinado se apoiando nas abordagens da gramática normativa, apenas repassando nomenclaturas e decorebas, sem fazer sentido para o aluno e sua vida. Os resultados da pesquisa deixam evidente que a proposta da Análise Linguística se mostra como uma resposta possível para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa, sendo esta uma alternativa a ser incorporada em nossas salas de aula, uma vez que possibilita ensinar rompendo com o modelo tradicional e abre possibilidades de ampliar as habilidades de ler e escrever, bem como de letramento do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Gramática. Análise Linguística. Verbos. Ensino.

ABSTRACT: This article aims to present a proposal of a lesson plan for the teaching of verbs and textual production by the bias of the Practice of Linguistic Analysis in Portuguese Language classes, highlighting the importance of organizing the classes in ordered steps from the activities linguistic, understood as the very act of reading and writing, passing to the epilinguistic, characterized by the exercise of reflection on the read / written text and the operation on it in order to explore it in its different possibilities of

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela UNEMAT e em Pedagogia pelo Instituto Cuibano de Educação-ICE; Especialização em Literatura Infanto-Juvenil e Ensino pela UNEMAT, Coordenação Pedagógica pela UFMT e Psicopedagogia pela FID-Faculdades Integradas de Diamantino. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, campus Sinop-MT professora da Rede Municipal de Ensino de Campo Novo do Parecis – MT, atualmente leciona na Escola Municipal 04 de Julho. E-mail: elizandrapereira@hotmail.com

² Professora da Rede Municipal de Ensino de Sapezal-MT, com graduação em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso em 2002. Especialização em Língua Portuguesa: Teoria e Prática pela UFMT em 2005. Mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, campus Sinop-MT. E-mail: ivanymagalhaes@zipmail.com.br



realization and, finally, for metalinguistics, which is the ability to speak about language, to describe it and to analyze it as an object of study. The work developed here, of an interventive-qualitative nature, seeks to show that grammatical contents can be taught in the traditional way, because when planned, Portuguese language classes are no longer merely mechanical activities of repetition and recognition of structures and pass to focus on text teaching, allowing the student to establish a relationship of what he learns with his everyday language practices. To do this, didactic sequences were developed in the Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) model, in two municipalities of Mato Grosso, with students from 6th and 7th years, whose objective was to verify how the students respond to the teaching of verbs approached in the line of Linguistic Analysis, since this content is generally taught by relying on normative grammar approaches, only passing on nomenclatures and decorations, without making sense for the student and his life. The results of the research make it evident that the proposal of the Linguistic Analysis is shown as a possible answer for the improvement of the Portuguese language teaching, being this an alternative to be incorporated in our classrooms, since it makes possible to teach breaking with the traditional model and opens up possibilities for expanding reading and writing skills as well as learner literacy skills.

KEY WORDS: Grammar. Linguistic Analysis. Verbs. Teaching.

1 Introdução

Todo dia, em alguma escola brasileira acontece uma discussão sobre o ensino da gramática, pois o debate em torno desse assunto não vem de hoje, mas ainda causa muita polêmica. De um lado, há aqueles que acreditam que o ensino deve se pautar na gramática normativa, puramente metalinguística, já que o aluno deve saber todas as regras gramaticais, fundamentais, para o cidadão falar, ler e escrever bem. De outro lado, estão os que defendem que esse tipo de ensino, acontece de maneira descontextualizada e questiona sua efetiva validade para a formação de leitores e escritores proficientes.

Por sua vez, é de consenso que o ensino não vai bem e que a maioria dos alunos não alcança os níveis esperados de aprendizagem, como demonstram dados de avaliações internas e externas, nas quais o Brasil vem decaindo. Diante desse quadro, muitos estudos e debates em torno da melhoria da educação vêm ocorrendo, no entanto, ainda não se chegou a uma unanimidade sobre como contornar essa situação.

Contudo em relação ao ensino de Língua Portuguesa, nota-se que, a última década, houve muitas mudanças positivas, seja pelas orientações metodológicas ou pela discussão entre gramáticos e Sociolinguístas. Enfim, pode-se dizer que está havendo

uma reflexão sobre o ensino da língua e, mesmo tendo alguns profissionais arraigados às práticas tradicionais, há muitos inovando e fazendo diferente em sala de aula, uma vez que já concebem que um ensino puramente gramaticista não está dando resultados.

Esses professores sabem que ao proporem um ensino de língua baseado na frase isolada, descontextualizada, não conseguem fazer com que o aluno veja a aplicabilidade da língua em sua realidade e, dessa forma, desvincula o saber sobre a língua que aprende na escola da língua das suas relações sociais. Talvez seja por isso que os conteúdos que “aprende” num ano são esquecidos no outro, pois estes eram só regras que não fazem parte das práticas cotidianas. A língua não foi, assim, incorporada à sua realidade e por isso o estudante a deixa fora desta.

Isso é contemplado nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa- PCN (BRASIL, 1997, p. 15), que destaca que “A escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania”, acrescentando ainda:

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com um palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (BRASIL, 1997, p.60).

Diante deste cenário, podemos nos perguntar: Qual é o papel do professor? Será que é preciso esperar que a base nacional curricular comum seja aprovada para mudarmos a forma de ensinar? Será que realmente o sistema me impede de fazer diferente? São indagações que podem afrontar alguns profissionais, mas é preciso reconhecer que, se começarmos a mudar a nossa prática, as coisas aos poucos vão melhorando.

Em meio a tantas pesquisas sobre o ensino da gramática por meio do texto, uma proposta que vem sendo estudada e tem se mostrado eficaz no ensino da língua é a da Análise Linguística que, segundo Silva:



[...] se mostra como uma resposta possível às mudanças das finalidades da escola brasileira e à transformação do perfil social e cultural de seu alunado. Tal proposta pretende configurar-se como uma perspectiva teórico-metodológica de reflexão sobre o sistema linguístico contraposta ao ensino tradicional de gramática. (SILVA, 2009, p. 48).

Por meio dessa proposta, o ensino da língua deve iniciar com atividades linguísticas, em seguida dar-se ênfase às epilinguísticas e só a partir daí fazer o trabalho metalinguístico. Ao trabalhar com essa proposta, o professor possibilitará ao aluno refletir sobre aquilo que aprende e não apenas repetir e decorar termos técnicos, que logo serão “deletados”, pois não têm significado prático na vida do aprendiz.

É possível, dessa forma, instaurar na sala de aula a cultura do pensar, na qual o aluno irá refletir sobre aquilo que aprende e assim ocorrerá aprendizado, como bem cita Geraldi (2002, p. 64): “aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática [...]; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido”.

Para exemplificar como ocorreu a nossa proposta de Análise Linguística em sala de aula, este artigo está organizado em três partes, sendo que inicialmente foi feita uma explanação sobre o ensino da gramática normativa; na sequência, aborda-se o ensino por meio do texto, a evolução dessa concepção nos últimos anos, bem como a prática da Análise Linguística nesse contexto. Por fim, é apresentada uma sequência didática para o ensino de verbos, estruturada com base na proposta da Análise Linguística, trazendo as atividades e resultados da aplicabilidade desta em sala de aula.

Vale ressaltar que não foi pretensão deste trabalho dizer que a gramática não deve ser ensinada em nossas salas de aula, muito pelo contrário, buscamos sugerir uma proposta para o seu ensino, pois sabemos de sua importância e temos consciência que um ensino de qualidade acontece quando buscamos metodologias que oportunizem o ensino da língua de maneira mais significativa, no qual ela nunca esteja dissociada da vida do aluno.

2 Entre gramáticas e normas: em busca de um ensino eficaz

Para entendermos o percurso do ensino tradicional de Língua Portuguesa no Brasil, teremos que recorrer à história. A tradição escolar brasileira é herança dos jesuítas, que até a expulsão mantinham 17 instituições de ensino para meninos da pequena burguesia que florescia por estas terras. Essa ordem religiosa fincou suas bases desde o início da colonização e foi responsável pelos primeiros letrados deste país. Nesse período, mesmo a colônia já contando com centros urbanos e vida intelectual iniciante, não havia universidades, porque os portugueses temiam que a disseminação do conhecimento colocasse seus domínios ultramarinos em cheque, nem mesmo D. Pedro II permitiu a criação de universidades. Os jovens que queriam continuar os estudos eram obrigados a viajar para a Europa.

O Colégio dos Jesuítas da Bahia era o principal centro científico e cultural do Brasil. No entanto, em 1759, os jesuítas foram expulsos dos territórios portugueses e suas instituições foram fechadas. Contudo, a Companhia de Jesus lançou os fundamentos do ensino no Brasil e com eles o ensino tradicional de gramática, por isso o equívoco de pensar que ensinar Língua Portuguesa é ensinar gramática.

Em 1827, foi estabelecido por Lei, que os professores deveriam ensinar a ler e escrever utilizando a *Gramática da Língua Nacional*. Evitou-se o debate sobre falar em gramática brasileira ou portuguesa. Somente em 1871, o Colégio Pedro II cria a primeira cátedra com o nome de Língua Portuguesa que apesar do nome foi apenas a junção da Retórica, Gramática e Poética, à moda clássica do *trivium*.

Os ideais das revoluções francesa e americana também influenciaram nas escolas brasileiras, que trocam então a gramática filosófica pela descritiva. E, nesses novos moldes foram escritas as gramáticas de Júlio Ribeiro e João Ribeiro, que escreveram cada um a sua *Grammatica Portugueza*. Em 1887, Pacheco Silva e Lameiro de Andrade publicaram a *Grammatica da Língua Portugueza*, sendo portuguesa a língua, e não a gramática.



Cabe ressaltar que nenhuma delas discutiu a diferença entre o português do Brasil e de Portugal, sendo que as gramáticas de tradição portuguesa ficaram mais de 70 anos em uso, como foi o caso da *Antologia Nacional*, de Carlos de Laet e Fausto Barreto, publicada em 1895.

A crítica ao tradicionalismo veio, com maior ímpeto a partir de 1920 com os poetas e prosadores da primeira geração Modernista, entre eles, Manuel Bandeira e Mário de Andrade. Mesmo com críticas ferrenhas, o tradicional continua em alta no Brasil, com nomes como Evanildo Bechara, que chamou sua obra de *Moderna Gramática Portuguesa*, 1968, Celso Cunha, 1970 com a *Gramática do Português Contemporâneo*, e Celso Cunha e Lindley Cintra publicaram a *Nova Gramática do Português Contemporâneo* em 1984. Para esses autores a língua é vista como única e universal.

Em seguida destaca-se o debate, a partir da década 1960, sobre o ensino de Língua Portuguesa-LP no Brasil, que se deve ao êxodo rural, pois as escolas urbanas foram obrigadas a receber alunos de diferentes classes sociais e, neste contexto, desprezar as variedades linguísticas trazidas por eles não foi mais possível.

O ensino tradicional de LP, até essa época, não havia sido relativamente conflituoso, uma vez que só tinha acesso à educação as classes privilegiadas que já entravam no ambiente escolar dominando a “norma urbana de prestígio”. Assim, foi preciso repensar sobre a gramática que a escola ensinava, pois ela já não dava conta de atender a demanda que estava nas salas de aula. Nesse sentido, as gramáticas começaram a ser estudadas e muitas reflexões foram e estão sendo feitas por distintos estudiosos. Dentre estas reflexões, citamos aqui as três concepções de gramáticas vigentes conceituadas por Travaglia (2005): normativa, internalizada ou implícita e descritiva.

A gramática normativa é “concebida como um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. (TRAVAGLIA, 2005, p. 24). O problema é que o ensino dessa gramática tradicional ou normativa na escola privilegia a nomenclatura e a norma em detrimento da descrição; os

conteúdos e as atividades giram em torno da modalidade escrita; confunde-se ensino de língua com o ensino da norma culta ideal. Essa concepção de gramática, por sua vez, contempla apenas a norma dita “padrão” e/ou a variedade culta e condena todas as outras formas que estejam fora desses segmentos. Logo, é um tipo de abordagem que mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada, reduzindo as aulas de português a aulas de teoria gramatical e atividades metalinguísticas.

Já a internalizada ou implícita “corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica” (TRAVAGLIA, 2005, p. 28). Isso significa que o saber gramatical é algo que antecede qualquer princípio de escolarização ou processo de aprendizagem, refere-se, assim, à capacidade genética do falante de perceber e internalizar as regras da gramática da língua, usando-as de acordo com o que é exigido pela situação de interação comunicativa de que participa.

E na descritiva, de acordo com Travaglia (2005. p.28), “há preocupação em descrever os fatos da língua, separando o que é gramatical do que não é gramatical. Para essa percepção, não há “erro” gramatical, mas construções linguísticas que são agramaticais, isto é, palavras ou frases que não são reconhecidas pelos falantes como sendo próprias da língua”. Aqui, para uma construção ser considerada gramatical, não é necessário seguir os modelos canônicos de escrita, mas atender às regras de funcionamento da língua em uma de suas variedades. Nessa perspectiva, contrariamente à concepção normativa, não entram juízos de valor, nem se privilegia apenas a norma dita “padrão” da língua, estudam-se todas as variedades.

Nesse sentido, vale ressaltar que a linguagem é instrumento de poder que serve para além da comunicação, ela revela origem, classe social, nível de escolaridade, entre outros. E as formas linguísticas carregam essas diferenciações, pois contêm significado valorativo. Por isso, padronizar uma forma em detrimento de outras é uma escolha político-social na intenção de separar grupos sociais distintos.



Os usuários da língua são, assim, impelidos por coerção a adotar as formas linguísticas prestigiadas porque podem sofrer algum tipo de discriminação se não as utilizarem em determinada situação social. Portanto, falar e escrever, atendendo à norma imposta, estão relacionados à ascensão social.

Mas o que é norma? De acordo com os pressupostos sociolinguísticos, norma é tudo aquilo que regula atos ou procedimentos, por no caso da Língua Portuguesa, é usada para designar um conjunto de variedades linguísticas efetivamente faladas na vida cotidiana. O conceito de norma que se apresenta no português brasileiro, contudo, é divergente. No que se refere às normas, para Faraco (2008, p. 40) “norma designa um conjunto de fatores linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de certa comunidade”, dividindo-a em “norma culta, norma padrão e norma gramatical”.

A norma-padrão, historicamente, foi e é uma variante construída levando-se em consideração o bem falar dos literatos e serve como referência para a tentativa de uniformização “inalcançável” da LP, e bem define Bagno:

O que existe, de um lado, em termos de representação ou imaginário linguístico, é uma norma-padrão ideal, inatingível, e do outro lado, em termos de realidade linguística e social, a massa de variedades reais, concretas, como se encontram na sociedade (BAGNO, 1997, p. 161).

Já a norma culta, segundo Faraco (2008, p. 75) é o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita, ou seja, na língua em situação de uso, assim, essa norma caracteriza-se como “a expressão viva de certos segmentos sociais em determinadas situações”.

Bagno (2007, p. 50) também afirma que existe uma ideia equivocada de pensar na norma-padrão como um modelo ideal de língua, baseada (supostamente) no uso dos grandes escritores (do passado, de preferência), mas que na verdade é “um modelo abstrato (que não corresponde a nenhum conjunto real das regras que governam a atividade linguística por parte dos falantes de carne e osso)”.

Dessa forma, a ideia difundida pelos gramáticos puristas de que basta ter acesso a “boas gramáticas e dicionários” para aprender português pode ser prejudicial aos alunos, pois, aprender uma norma, seja de “prestígio” ou popular, é muito mais complexo do que demonstram os puristas.

Segundo Faraco (2008), há ainda, a norma curta que, de acordo com este autor desrespeita nossos estudos linguísticos e, lamentavelmente, é utilizada como referência de “bem falar e escrever”. Essa norma se vale dos “preceitos normativos saídos, em geral, de purismo exacerbado que, infelizmente, se alastrou entre nós desde o século XIX” (FARACO, 2008, p. 94). Tais convenções são alardeadas como verdades absolutas pelos gramáticos puristas e defendidas pela “grande mídia”.

Esse posicionamento fere, por sua vez, os PCN que dizem ser a escola o lugar propício para ensinar a diversidade linguística. De acordo com os Parâmetros, o falante do português deve ser capaz de identificar e diferenciar as variedades linguísticas para respeitar e apreciar a riqueza que a língua materna possui, portanto deve:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p. 55).

Por fim, Faraco (2008) apresenta-nos, ainda, a norma gramatical. Este autor ao conceituar esta norma, chama a atenção para a:

[...] abertura da literatura contemporânea para as características da nossa norma culta/comum/*standard* real. Esse fato fez os nossos melhores gramáticos da segunda metade do século XX flexibilizar os juízos normativos, quebrando, pelo menos em parte, a rigidez da tradição excessivamente conservadora. Essa flexibilização produziu um fenômeno interessante a que poderemos tentativamente chamar de *norma gramatical*, ou seja, o conjunto de fenômenos apresentados como cultos/comuns/*standard* por esses gramáticos. (FARACO, 2008, p. 80-81).

Nesse contexto, com relação ao ensino da língua, vale ressaltar que conforme Bagno ainda discorre:

Todos os aprendizes devem ter acesso às variedades linguísticas urbanas de prestígio, não porque sejam as únicas formas “certas” de falar e de escrever, mas porque constituem, junto com outros bens sociais, um direito do cidadão, de modo que ele possa se inserir plenamente na vida urbana contemporânea, ter acesso aos bens culturais mais valorizados e dispor dos mesmos recursos de expressão verbal (oral e escrita) dos membros das elites socioculturais e socioeconômicas. (BAGNO, 2008, p. 16).

Diante desse cenário, o ensino de gramática, que está presente no currículo da Língua Portuguesa desde as séries iniciais, não deve se deixado de lado, mas deve ser repensado, pois o problema não está em ensinar a gramática, mas sim em como ensiná-la. Para Possenti:

No dia que as escolas se dessem conta que estão ensinando aos alunos o que eles já sabem, e que é em grande parte por isso que falta tempo para ensinar o que eles não sabem, poderia ocorrer uma verdadeira revolução. Para verificarmos o quanto ensinamos coisas que os alunos já sabem, poderíamos fazer o seguinte teste: ouvir o que os alunos do primeiro ano dizem nos recreios (ou durante nossas aulas), para verificar se já sabem ou não fazer frases completas (e então não precisaríamos fazer exercícios de complementar), se já dizem ou não períodos compostos (e não precisaríamos mais imaginar que temos que começar a ensiná-los a ler apenas com frases curtas e idiotas), se eles sabem brincar na língua do “pê” (talvez então não seja necessário fazer tantos exercícios de divisão silábica), se já fazem perguntas, afirmações, negações e exclamações (então, não precisaríamos mais ensinar isso a eles), e assim quase o infinito. Sobrariam apenas coisas inteligentes para fazer na aula, como ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada etc. (POSSENTI, 1996, p. 31).

Vê-se, desse modo, que é preciso repensar o ensino da gramática, principalmente porque a discussão não deve ser pautada em quem está “certo” ou “errado”. O ideal é que linguistas e gramáticos se unam numa proposta em benefício do ensino de qualidade, para que qualquer criança tenha acesso e permaneça na escola, aprendendo com qualidade. E que a língua ensinada na escola possa ser uma arma no combate à ignorância e opressão, assim como posso servir para aproximar e jamais apartar as pessoas.

Para o autor supracitado, o trabalho com a gramática na escola não precisa descartar a gramática normativa, apenas associá-la à gramática internalizada e à descritiva, pois, desta forma, a escola cede lugar ao conhecimento de mundo do aluno e todas às suas formas de interpretação, mostrando-lhe as diferentes variedades da língua sem se apoiar num ensino voltado somente à modalidade padrão. O autor ressalta, ainda, que “[...] é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade linguística como uma variedade entre outras que ele ganha consciência de sua identidade linguística e se dispõe à observação das variedades que não domina” (POSSENTI, 1996, p. 85).

Nesse sentido, a proposta do ensino alicerçado no modelo da Análise Linguística é plausível, uma vez que o fato de eleger o texto como foco de estudo não significa o abandono da gramática, mas possibilita que essa gramática se torne mais viva, deixando de ser algo mecânico, que ocorre apenas na sala de aula. É preciso ir mais longe, permitir que o aluno consiga associá-la às suas práticas, dominando o funcionamento da língua em uso e como consequência amplie sua competência comunicativa.

3 Texto e Análise Linguística: possíveis caminhos para o ensino da gramática

Todo instante há mudanças no mundo e isso implica na forma de o compreendermos, pois cada vez mais são determinadas novas demandas sociais que exigem o domínio efetivo da língua para a comunicação e relacionamento nesse contexto de inovação. É por isso, também, que a escola precisa ampliar sua visão, porque o mundo já não admite cidadãos que têm uma visão em tubo, ou seja, que enxergam apenas numa direção. É necessário ir além, ter diferentes leituras, ser um leitor crítico, saber se posicionar e conceber a língua como prática social. Mesmo estando ciente disso, parece que não é tão fácil a escola assumir essa postura, uma vez que é a instituição mais presa às tradições e, dessa forma, encontra vários obstáculos que a impedem de avançar.

É preciso ressaltar, ainda, a diversidade presente em nossas salas de aulas, espaços comuns a muitas pessoas, cada qual com sua variedade, e que estão ali não para esquecer a língua falada em casa ou na comunidade e aprender uma “melhor”, mas para aprimorar a sua língua materna, tornando-se cidadãos capazes de usar a língua nas diferentes situações de interação, bem como conscientes que existe uma heterogeneidade linguística e que esta permeia todas as relações do seu cotidiano.

Mas isso nem sempre foi pensado assim, até a década de 1950 o ensino era puramente tradicional, levava-se em conta o conteúdo a ser ensinado e não a forma como era ensinado, assim como ignorava-se para quem se ensinava. Foi a partir desta década que começaram a surgir as primeiras mudanças no ensino do português, a partir do desenvolvimento das teorias da aprendizagem, com os trabalhos de Piaget e Vygostsky, como afirma Silva (2009), citando Matêncio:

Essas teorias serviriam de referencial para propostas de abandono das metodologias transmissivas de ensino, como era o ensino tradicional de gramática, em função de práticas mais reflexivas e dialógicas para construção de aprendizagens. (MATÊNCIO, *apud* SILVA, 2009, p. 44).

Outro fator que contribuiu para a evolução no ensino da língua foi as teorias do letramento de cunho sociológico, como aponta Rangel (2005, *apud* Silva, 2009, p. 45), enfatizando que “a escola é uma agência de letramento ao lado de outras tais, como igrejas, associações, etc.”. Assim, há um questionamento em torno das práticas escolares de letramento, que se mostram engessadas, fundamentalmente porque não consideram todas as outras instituições que colaboram em favor do ensino.

Desde então, o ensino do texto passou a ser tema de reflexão e estudiosos começam a se debruçar sobre o assunto para encontrar novas metodologias para o ensino da língua materna, e, a partir de 1970, com a virada pragmática, parece que um novo cenário se configura, pois o texto começa a ser pensado como unidade básica de comunicação ou interação humana, compreendendo o contexto enquanto situação comunicativa.

Essa visão continuou se aprimorando e a partir da década de 1980, surgem muitas discussões sobre a prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa, o que permite avanços significativos para melhorar as metodologias em torno do ensino da leitura e da escrita no âmbito escolar.

Cabe destacar aqui estudos importantes, como o de Geraldi (1985), que no artigo intitulado “Concepções de linguagem e o ensino de Português” de seu livro “O texto na sala de aula”, ressalta a importância de se priorizar o contexto no ensino da língua, citando Bakhtin:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (GERALDI, 1985, p. 41).

Também é relevante citar Mary Kato que, em 1986, foi responsável por usar o termo letramento pela primeira vez na Língua Portuguesa, em seu livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Já naquela época a perspectiva de letramento se apoiava na necessidade de ensinar em consonância às demandas das práticas da vida cotidiana. Na apresentação de seu livro, a escritora cita que:

Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. (KATO, 1986, p. 07).

Contudo, é somente na década de 90 que grandes mudanças ocorrem e grandes transformações são prometidas. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD 9394/96), houve um grande avanço para o ensino nacional, pois a lei começava a abolir o ensino sistêmico num modelo vertical para se pensar em novas formas de ensinar e aprender.



É importante frisar os debates de então no âmbito acadêmico, onde sociolinguistas e gramáticos discutiam sobre o ensino da língua como um ato de opressão ou emancipação do aluno e sobre a pertinência do ensino da norma culta em detrimento das variedades dos falantes. O certo para todos era que mudanças deveriam haver. Já se sabia que a pura metalinguagem da norma culta, tal qual se fez durante os anos anteriores, era insuficiente.

Nesse viés, são publicados os PCN, em 1997, que estabelecem novos parâmetros para o ensino de todas as disciplinas. No que concerne à Língua Portuguesa, passa a focar o texto como base de todo o ensino da língua.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exigam. (BRASIL, 1997, p.29).

Começava, a partir de então, a se desenhar um novo modelo de ensino, em que o texto passava a ser prioridade e um dos caminhos viria da Análise Linguística, ao propor que o ensino deveria focar o estudo do texto, posto que ele se constitui como a efetivação de possibilidades de sentidos e intenções de efeitos comunicativos. Sobre isso os PCN discorrem que:

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997, p. 30).

Mas, a proposta de colocar o texto como núcleo do trabalho pedagógico foi objeto de entendimentos diversos, gerando, por sua vez, dúvidas e mal-entendidos sobre o trabalho com o texto nas aulas de Língua Portuguesa. Ora havia o desprezo total pelos conteúdos gramaticais, ora o texto servia apenas como mote para o ensino da gramática.



Ainda hoje, depois de quase 20 anos da implantação dos PCN, ainda nos deparamos com o mesmo questionamento: O que ensinar nas aulas de Língua Portuguesa? E, mesmo diante de avanços, ainda não encontramos a chave da questão. Nossos índices avaliativos não são favoráveis, o que traz descontentamento para todos os envolvidos.

Resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), divulgados em 06/12/2016, mostram uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. A queda de pontuação também refletiu em uma queda do Brasil no ranking mundial: o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática.

No que concerne, especificamente, à leitura, o Pisa define o "letramento em leitura" como a capacidade de os estudantes entenderem e usarem os textos escritos, além de conseguirem refletir e desenvolver conhecimentos a contar do contato com tais textos. No Pisa 2015, 50,99% dos estudantes ficaram abaixo do nível 2 de proficiência. A média de desempenho foi de 407 pontos, sendo que países como Cingapura, Hong Kong, Canadá, Finlândia e Irlanda ficaram acima de 520 pontos.

Diante disso, a escola é convocada para repensar sobre sua prática e incorporar em seu cotidiano novos letramentos, pois não cabe mais um ensino descontextualizado, sem avaliar sobre aquilo que ensina, como ensina e a aplicabilidade disso no contexto social do aluno.

Sendo assim, fica evidente que para superar esse quadro, o texto deve ser o foco do ensino e a partir dele abrir-se-á um leque de possibilidades para se refletir sobre ele. O eixo dessa reflexão envolve as práticas de Análise Linguística, que se referem a atividades que se podem classificar em linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais serão evidenciadas na apresentação da sequência didática a seguir.

4 As sequências didáticas no plano da Análise Linguística

A proposta do ensino de verbos sob a ótica da Análise Linguística (AL) foi desenvolvida na Escola Municipal 04 de Julho no município de Campo Novo do Parecis e na Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II Eneli Firmo Bandeira Scapinello de Sapezal, ambas localizadas no Estado de Mato Grosso, sendo que o trabalho foi desenvolvido com 02 turmas de 6º anos e 04 turmas de 7º anos, para as quais foi planejada uma sequência didática no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

As aulas foram divididas em nove módulos com momentos que contemplaram três tipos de atividades da AL e que representaram níveis distintos de reflexão, que foram: linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais serão arroladas e conceituadas no decorrer da apresentação da proposta trabalhada.

Para iniciar, foi apresentada a situação comunicativa aos alunos, explicando-lhes que ouviriam a música “Aquarela”, de Toquinho, que falaria de sonhos, infância, viagens, responsabilidades, futuro. Depois, discutiríamos sobre sua letra e em seguida fariam atividades sobre a mesma. Para motivá-los foram feitos questionamentos em pedaços de papel, enrolados e colocados numa caixa. Assim, cada aluno pegava um papel e respondia às perguntas, como: Que lugar gostaria de conhecer? O que quer ser quando crescer? Do que você sente saudade? Entre outras questões para a exploração do tema.

Nesta primeira etapa foram trabalhadas as atividades linguísticas, ou seja, aquelas que operam sobre a linguagem, nas quais o aluno teve que usar da oralidade para expressar sobre o tema abordado no texto, num momento de interação e diálogo.

Em seguida, receberam a cópia da carta de uma aluna da Escola Municipal 04 de Julho, ganhadora do 1º lugar do Estado de Mato Grosso no Concurso Internacional de Redação de Cartas dos Correios 2016, cujo tema era “Escreva uma carta a você

mesmo aos 45 anos”, na qual a aluna fala de seu presente e suas perspectivas para o futuro. Assim, à medida que iam lendo e discutindo sobre a carta, já começaram a absorver características do gênero.

No 2º módulo foi feita a primeira produção escrita. Sem muitos detalhes em torno do gênero, foi solicitado que os alunos escrevessem uma carta para eles mesmos no futuro. Assim, as primeiras cartas foram escritas e lidas para as turmas.

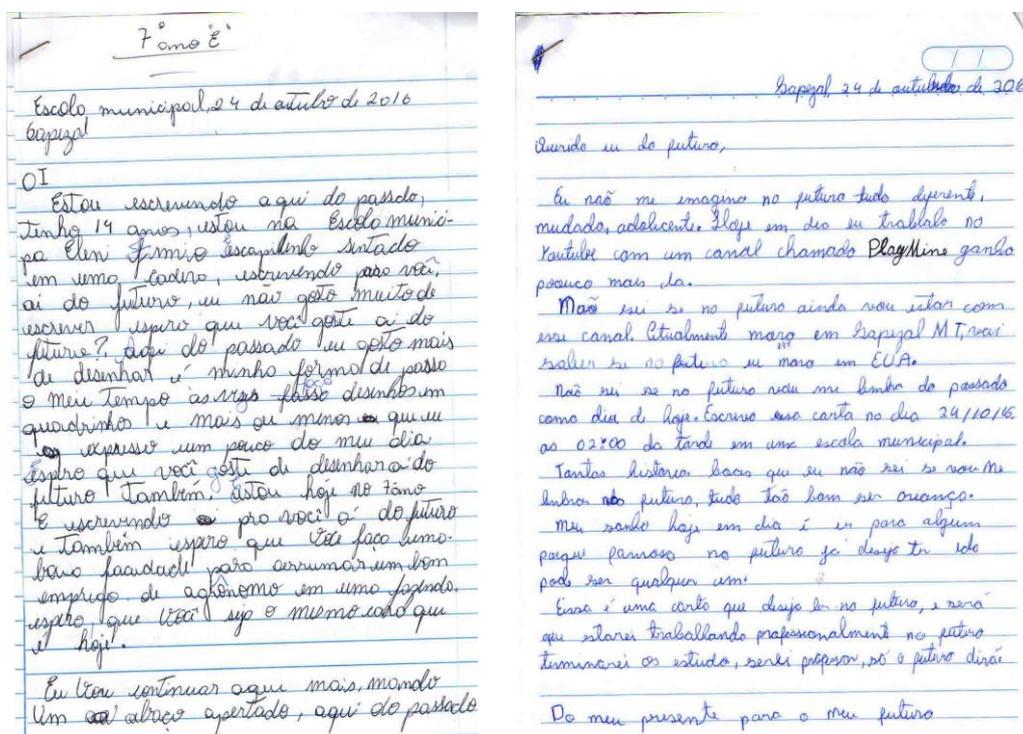


Imagem 1: produções iniciais. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Como as práticas sociais dos alunos, atualmente, estão diretamente ligadas aos recursos tecnológicos e diante das múltiplas exigências impostas pelo mundo contemporâneo, é necessário, portanto que a escola incorpore as tecnologias digitais nas mais diversas situações de aprendizagem, multiplicando as possibilidades de leitura e escrita assim como dê espaço para gêneros multimodais e multissemióticos, que circulem nas diversas esferas da sociedade.

Dessa forma, o 3º módulo começou com o clipe da música “Aquarela”, uma vez que os alunos gostam de ver e ouvir e se interessam mais quando o que eles estão aprendendo faz parte da sua realidade.



Imagem 2: clipe da música “Aquarela”.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Gsdp2zSCjY>

Primeiramente, foi solicitado que só ouvissem a música, contemplassem a sua letra e assim fizeram por 03 vezes. Em seguida foi apresentado o contexto de produção, o que chamou a atenção dos alunos por ser uma música tão antiga e que ainda faz tanto sucesso.

Assim, ao som de boa música, seguimos com as atividades linguísticas. Após o contato auditivo e visual com o texto, foi feita a leitura coletiva, trabalhando-se com as inferências para a compreensão dos sentidos do texto. Nessas inferências os alunos foram capazes de perceber que o texto se trata da passagem da infância para a vida adulta e que o descolorir simboliza o fim da vida.

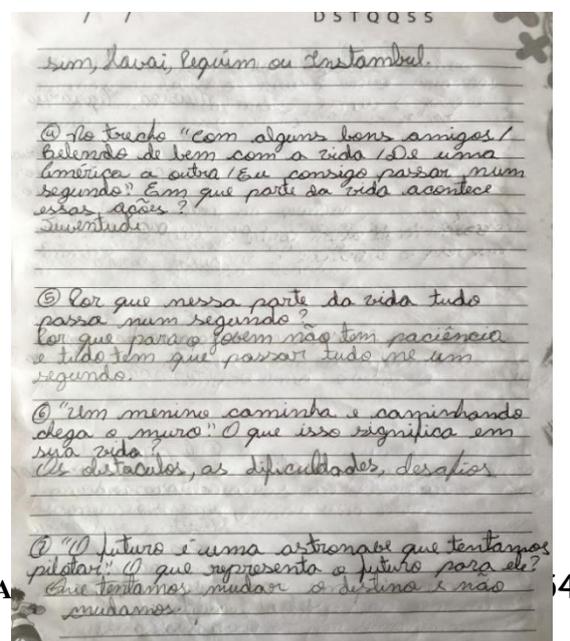
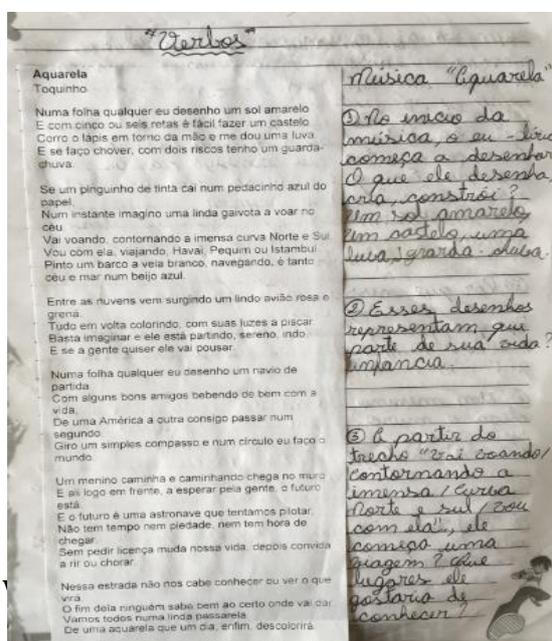
No 5º módulo, passamos para as atividades epilinguísticas, que, segundo os PCN, baseados em Geraldi, mais especificamente no livro “Portos de Passagem” (1997), ocorrem da seguinte forma:

Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza [...] Em se tratando do ensino de língua, à diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto — quer esses recursos se refiram a aspectos

gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos —, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões. (BRASIL, 1997, p. 30).

Para estimular a reflexão acerca do texto, foram propostas algumas questões que suscitaram a análise para além do texto. Essas questões inicialmente foram discutidas oralmente e depois copiaram, fazendo o registro escrito.

1. No início da música, o eu-lírico começa a desenhar. O que ele desenha, cria, constrói?
2. Esses desenhos representam que parte de sua vida?
3. A partir do trecho “Vai voando / Contornando a imensa / Curva Norte e Sul / Vou com ela...”, o eu-lírico começa uma viagem. Que palavras demonstram essa viagem? Que lugares ele gostaria de conhecer?
4. No trecho “Com alguns bons amigos/ Bebendo de bem com a vida / De uma América a outra / Eu consigo passar num segundo” em que parte da vida acontecem essas ações?
5. Por que nessa parte da vida tudo passa num segundo?
6. “Um menino caminha e caminhando chega no muro”. O que isso significa em sua vida?
7. “O futuro é uma astronave que tentamos pilotar”. O que representa o futuro para ele?
8. E no fim dessa viagem ele diz “que um dia enfim / Descolorirá”. O que essa palavra indica a respeito de sua vida?



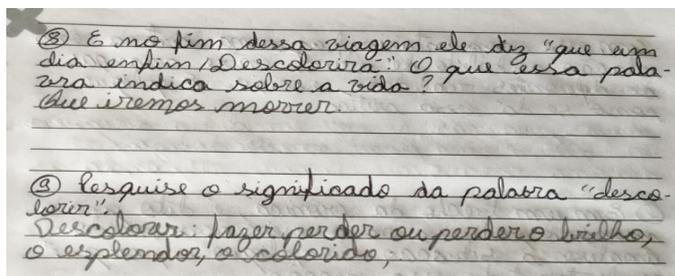


Imagem 3: atividade com questões reflexivas. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

No 6º módulo, a fim de envolver ainda mais os alunos na proposta, foi sugerido que cada aluno ilustrasse uma parte da música. Essa atividade foi muito bem aceita pelos alunos e, à medida que liam o trecho a ser ilustrado, questionavam sobre o mesmo e uns iam ajudando os outros a compreenderem os sentidos do texto. Isso constata o que Geraldi já apregoava em 1984:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. [...] O domínio de uma língua é o resultado de práticas significativas, contextualizadas. (GERALDI, 1984, p.36).

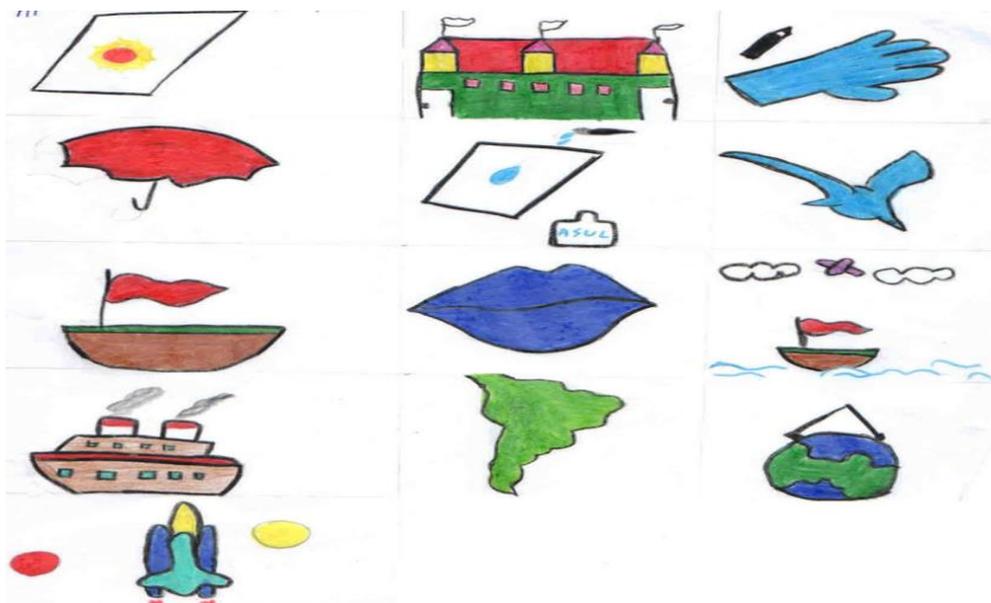




Imagem 4: ilustrações de partes da música. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

As atividades metalinguísticas (capacidades de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo) foram propostas no 7º módulo. Esses tipos de atividades, de acordo com os PCN:

[...] estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto, não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. (BRASIL, 1997, p. 30).

Neste módulo, os alunos foram levados a localizar os verbos na música, momento de grande dificuldade, pois o conceito de verbo ainda não está consolidado na aprendizagem dos alunos e, por isso, foi necessário retomar a estrutura dessa classe gramatical. Na sequência, listaram todos os verbos que haviam na música trabalhada. Evidenciaram-se ainda, os tempos verbais, mostrando-se que o “presente” predomina na letra. Foram vistas, também, as formas nominais com ênfase no gerúndio e fizeram, ainda, alterações nos tempos verbais do passado para o futuro. Por fim, refletiu-se sobre o sentido do prefixo “des” na forma verbal descolorirá, buscando-se o significado no dicionário.

No 8º módulo, ocorreu a produção final, no qual os alunos escreveram uma carta para eles mesmos no futuro, falando sobre seus planos, sonhos e lugares que gostariam de conhecer.

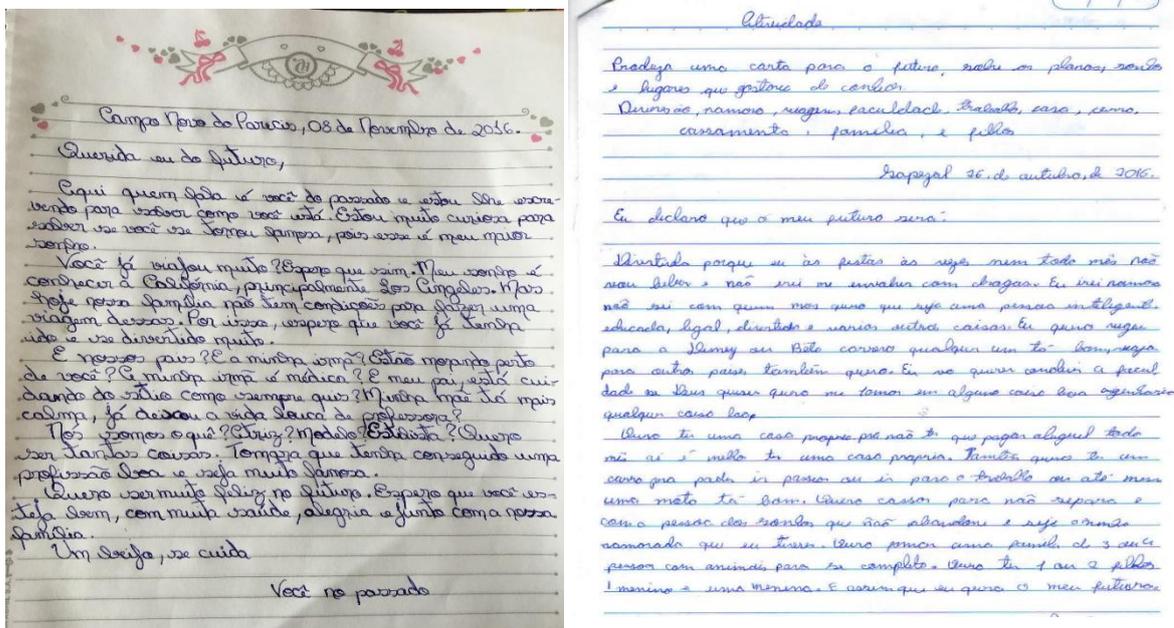


Imagem 5: produções finais. Acervo fotográfico das pesquisadoras.

Para finalizar a sequência didática, no 9º módulo, os textos foram corrigidos e devolvidos para que os alunos fizessem a reescrita com as adequações necessárias.

Ao final, os textos foram publicados no mural da sala, para que todos pudessem ler e apreciar as produções dos colegas.

Considerações Finais

Ao sugerir uma proposta de sequência didática para o ensino de verbos na perspectiva da Análise Linguística, objetivou-se mostrar que o professor pode transformar o ensino da língua, pois, por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, é possível refletir e estudar o texto, numa concepção de interação,



em que ele é visto enquanto objeto de significações e permite que interlocutores construam juntos o seu sentido durante as atividades.

Vivemos numa época tecnológica, efêmera, com mudanças diárias em todos os aspectos e nada justifica a escola permanecer imóvel, inflexível, com práticas ultrapassadas, que só fizeram perpetuar, por séculos, uma educação tradicional e excludente, que ainda hoje, é assim disseminada em muitas instituições. Precisa-se, desse modo, buscar e implementar novas propostas que considerem o aluno como sujeito e o levem a usar a língua com competência comunicativa, sendo capaz de expressar o seu próprio discurso, num processo de interação com o seu mundo.

Com isso, pretende-se despertar em outros professores o interesse em planejar outras sequências didáticas que contemplem estratégias da Análise Linguística para o ensino da língua, pois, dessa forma, estar-se-á, aos poucos, contribuindo para a melhoria do quadro educacional do Brasil, além disso, focar a gramática nessa perspectiva é determinante para um ensino de forma mais significativa e qualitativa.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Muito Além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: Terceiros e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLOU, D. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (orgs.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 14-29.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros**



orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira – desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

<http://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-cai-em-ranking-mundial-de-educacao-em-ciencias-leitura-e-matematica.ghtml.06/12/2016>. Acesso em 11 de dez. de 2016.

ILARI, R. A. **Linguística e o ensino de Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

MENDONÇA, Márcia. **Análise Lingüística no Ensino Médio:** Um Novo Olhar, Um Outro Objeto. In: BUNZEN, Clécio (org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor.** 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 – 226.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. IN: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1984.

_____. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Questões de linguagem:** passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SILVA, Noádia Iris. **Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de Português.** Dissertação de Mestrado. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.

VILHENA, Luís dos Santos. **A Bahia no Século XVIII - Vol. 2.** Bahia: Itapuã, 1962.

Recebido Para Publicação em 30 de abril de 2017.

Aprovado Para Publicação em 13 de junho de 2017.