

ESCREVENDO CERTO POR LINHAS TORTAS: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS DISCENTES

WRITING STRAIGHT BY CROOKED LINES: THE IMPORTANCE OF LINGUISTIC ANALYSIS ON THE CRITICAL FORMATION OF LEARNERS

Mariana Moura Rego¹
Graziela Borguignon Mota²

Recebido em 12/08/2022
Aprovado em 23/10/2022

RESUMO

Tendo em vista que um dos grandes problemas na formação crítica dos estudantes nas escolas brasileiras, em relação às aulas de língua portuguesa, pode estar atrelado ao ensino de uma língua estática e voltada para si mesma, pesquisa-se sobre a prática de análise linguística como um instrumento de ensino reflexivo, que visa formar o estudante para atuar no meio em que vive. Aqui, o texto é tomado como principal unidade de ensino, uma vez que para expressar-se, o indivíduo precisa ser capaz de construir textos. Assim, tendo em vista o contexto comunicacional situado nos gêneros textuais, este estudo analisará produções de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, visando investigar os conhecimentos linguísticos de cada aluno, e como eles podem guiar o professor na elaboração de aulas voltadas às necessidades de sua classe. Além disso, ponderou-se acerca do ensino reflexivo e da educação libertadora, baseados nos pressupostos defendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Base Nacional Comum Curricular, documentos que regeram/regem os currículos das escolas brasileiras. Com isso, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como principal objetivo metodológico a pesquisa exploratória atrelada à pesquisa bibliográfica. Esta pesquisa respalda-se em autores como Antunes (2003; 2009), Azeredo (2018), Geraldi (1997), Travaglia (2009), Mendonça (2006), Acosta Pereira (2016), Polato; Menegassi (2021). Diante disso, verificou-se que a prática de análise linguística torna o ensino de língua portuguesa relevante e funcional, além de auxiliar o educador a situar sua prática educativa.

Palavras-chave: Tirinhas. Ensino reflexivo. Gêneros textuais.

ABSTRACT

Considering that one of the major problems in the critical formation of students in Brazilian schools, concerning Portuguese language classes, may be linked to the teaching of a static

¹ Formada em Letras com habilitação em Inglês pela Universidade Veiga de Almeida. Professora bilingue em rede privada em Maricá. E-mail: marianamouraregocontato@gmail.com

² Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense, professora dos Cursos de Letras Português/Inglês e Português/Literatura, na modalidade Presencial e EaD, da Universidade Veiga de Almeida (UVA). E-mail: graziela.mota@uva.br

and self-centered language, the practice of linguistic analysis is researched as an instrument of reflective teaching, which aims to train students to act in the community where they live. In this paper, the text is taken as the primary teaching goal, since to express himself, the individual needs to be able to construct texts. Thus, considering the communicational context situated in textual genres, this study will analyze productions of 8th-grade students from Elementary School, aiming to investigate the linguistic knowledge of each student, and how it can guide the teacher in the elaboration of classes focused on the needs of his or her class. Moreover, it was pondered about reflective teaching and liberating education, based on the assumptions advocated by the National Curricular Parameters and the Common National Curricular Base, documents that rule/regulate the curricula of Brazilian schools. Thus, qualitative research was carried out, considering as its main methodological objective the exploratory study linked to the bibliographic research. This research is based on authors such as Antunes (2003; 2009), Azeredo (2018), Geraldi (1997), Travaglia (2009), Mendonça (2006), Acosta Pereira (2016), Polato; Menegassi (2021). Given this, it was found that linguistic analysis makes Portuguese teaching relevant and functional, in addition to helping the educator to situate their educational practice.

Keywords: Comic strip. Reflective teaching. Textual genres.

INTRODUÇÃO

Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), documento que define e sugere um conjunto de aprendizagens necessárias que todos os estudantes brasileiros devem aprimorar ao longo das etapas de ensino da Educação Básica, objetivando solucionar as segmentações das políticas educacionais e garantir que as redes e escolas padronizem as aprendizagens desses estudantes, reconhecendo que a educação deve valorizar e estimular ações que contribuam para uma sociedade mais crítica e democrática.

Ainda na esfera que circunda a BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa almeja proporcionar aos alunos oportunidades que ampliem seus letramentos, possibilitando uma considerável atuação nas práticas sociais, mediadas pelo uso da linguagem em suas diversas formas, permitindo que, como indivíduo social, o estudante seja apto a produzir, interagir e contemplar, de forma crítica, os contextos multissemióticos que o cercam, uma vez que o ser humano possui uma predisposição para aprender, precisando apenas desenvolver, ao longo de sua vivência, as habilidades de comunicação por meio de estímulos do meio em que está inserido. Além disso, a BNCC defende um ensino de língua reflexivo e contextualizado em práticas situadas na linguagem, permitindo a expansão e a adequação das capacidades comunicativas dos estudantes, criando condições de produção e recepção de significações, pois, para além da

comunicação, a língua é uma forma de atuar no mundo e o regime educacional apropriado é aquele que reconhece o papel social da palavra.

No entanto, ao ingressar na escola e deparar-se com um montante de regras, nomenclaturas e metalinguagem, o aluno acaba não atribuindo sentido ao aprendizado, enxergando a língua por ela mesma. Dessa forma, é errôneo acreditar que obter o conhecimento descritivo da língua é suficiente para gerar uma proficiência completa no falante, visto que a linguagem é vasta e complexa, permitindo ser aplicada em diversos contextos diferentes, de formas diferentes.

Por essa razão, faz-se necessário pensar nas finalidades da aula de Língua Portuguesa como não sendo voltadas para o ensino de gramática pura, com fim em si mesma, mas sim como forma de construção de vias para o uso e entendimento da língua em diferentes contextos comunicativos. Assim, tendo em vista que o aluno precisa saber adequar-se às diferentes situações de fala, uma mudança na abordagem impulsionaria o aprendizado desses alunos? Seria a Análise Linguística um meio adequado de ensinar a língua materna?

LÍNGUA, SOCIEDADE E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para traçar um panorama inteligível, precisamos entender, a priori, a diferença entre os conceitos de língua e de linguagem, que não devem ser confundidos no decurso deste trabalho.

A linguagem, por sua vez, manifesta a aptidão humana em empregar os signos, a fim de expressar ideias e ideais, percepções de mundo, questionamentos, sentimentos. Dessa maneira, podemos compreender melhor a existência de dois tipos de linguagem: a verbal e a não verbal, que se subdivide em outras variedades, como a linguagem musical, a corporal, de sinais, entre outras (Cf. CAMPOS, 2014). “Assim, deve-se compreender a linguagem como uma atividade interativa, dialógica, por meio da qual dois ou mais interlocutores (...) constroem significações e compreensões, isto é, comunicam-se entre si” (CAMPOS, 2014, p. 23).

Portanto, a língua produz significados, propiciando interações, comunicação. Assim, reitera-se que ela age sobre a sociedade e a sociedade age sobre ela, indo ao encontro à concepção de linguagem como forma de interação, em que o indivíduo não apenas exterioriza seu pensamento e tampouco transmite informações, mas desempenha ações sobre o interlocutor (Cf. TRAVAGLIA, 2009), constituindo a linguagem como fenômeno social (Cf. BAKHTIN, 1986 *apud* TRAVAGLIA, 2009).

De acordo com Antunes (2009 p. 21), a língua é ligada ao seu próprio sistema, formado por um conjunto de regras prontas e, paralelamente, é um sistema em uso, a ser constituído, dependente do contexto histórico e social, integrando a heterogeneidade linguística, vivências e interesses da sociedade. Ou seja, uma língua encontra-se em harmonia com a existência da humanidade, que muda, evolui e se transforma ao longo do tempo, deixando de ser apenas um conjunto de regras, e tornando-se um fenômeno social, um processo ininterrupto de criação, pois “[p]ara observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte (...) no ambiente social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145).

Como ensinar, então, uma língua já conhecida pelos alunos, que carregam consigo uma bagagem linguística adquirida ao longo de sua experiência e que já utilizam um dialeto próprio do meio em que estão inseridos? Assim, para esclarecer o objetivo do ensino de Português para seus usuários nativos, pode-se respaldar o ensino de língua materna sob quatro importantes pilares, segundo Travaglia (2009): (I) desenvolver a competência comunicativa; (II) dominar a língua padrão como sinônimo de detenção de poder; (III) ensinar o pensar científico; e (IV) conhecer a língua como instituição social.

A *competência comunicativa* respalda-se na capacidade utilitária da língua, em que o aluno consegue adequar a sua fala em diferentes situações sociais de comunicação, tendo como base aptidões gramaticais e textuais, pois considera a “capacidade que tem todo usuário da língua (...) de gerar sequências linguísticas gramaticais (...), consideradas por esses [falantes] como sequências próprias e típicas da língua em questão” (TRAVAGLIA, 2009, p. 17). Já a habilidade textual compreende-se na “capacidade de (...) produzir e compreender textos considerados bem formados” (TRAVAGLIA, 2009, p. 18), que exigem princípios de construção, constituição, organização e funcionamento.

Por outro lado, é englobada uma segunda proposta de ensino de língua, em que se defende que o *domínio da língua padrão é sinônimo de detenção de poder*. Contudo, o que significa dominar o padrão da língua? Por ser um nativo do Português, o aluno domina o falar coloquial, utilizado no seu meio social, de forma oral, trazendo para a questão as variedades linguísticas. Assim, ao discorrer sobre o ensino da variedade padrão, é integrado o desenvolvimento do desempenho do [aluno] falante/ouvinte ser capaz de adequar-se nas “mais variadas situações de interação realizadas com diferentes pessoas” (CAMPOS, 2014, p. 17), considerando ambientes

comunicacionais formais e informais, abrindo uma via segura para a aquisição de novos conhecimentos.

Além disso, sabe-se que “uma das principais funções da escola é a de formar [o aluno] como um cidadão” (BRASIL, 2010, p. 183). Logo, a compreensão e conhecimento de uma língua, segundo Antunes (2009, p. 37), “implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu *uso social*” (grifos nossos). Aqui, a língua será vista “como um conhecimento cuja ampliação equivale à própria ampliação da capacidade de compreender, de dizer e de criar” (ANTUNES, 2009, p. 20). Logo, para além de um instrumento de comunicação, a língua será “uma forma de conhecer, de ser e de atuar no mundo” (ANTUNES, 2009, p. 52).

A educação linguística possibilitará que o aluno adquira, construa e amplie os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, sobre outras línguas e a linguagem de modo amplo (Cf. BAGNO; RANGEL, 2005, p. 63 apud BRASIL, 2010, p. 186). Nesse sentido, não é passível de esquecimento a heterogeneidade linguística como parte significativa desse processo, pois utilizar as variedades linguísticas e as normas urbanas de prestígios é um direito estabelecido pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Assim, o ato de usar a palavra torna-se um ato social, em que o aluno será capaz de vivenciar uma reflexão aprofundada da língua, assumindo condição de interlocutor ativo, participando como cidadão, tendo o poder de intervir nas coisas do mundo, favorecendo “a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (ANTUNES, 2009, p. 45). A esse respeito, faz-se necessário que o ensino de língua materna seja pautado na luta contra as desigualdades, objetivando conduzir os alunos a dominarem o dialeto de prestígio, a fim de que possuam uma arma fundamental para sua participação política (Cf. BAGNO, 2017).

Em suma, o ensino de gramática no Brasil foi pautado na concepção arcaica do ensino de regras. Contudo, atualmente, ele é elencado a três eixos: a leitura, a produção discursiva e a gramática, que, trabalhados em conjunto, tornam-se artifícios essenciais para a exploração e para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Porém, ao trabalhar com tais abordagens isoladamente, reverteremos o ensino-aprendizagem de língua materna para o foco estrutural, rejeitando o uso contextual, dando ênfase à metalinguagem.

A gramática deve, sim, ser considerada, porém, conforme Antunes (2003), a questão é como estabelecer o seu objeto de ensino: entender as regras de funcionalidade, o uso das unidades linguísticas e suas

combinações, como desenvolver o que será dito, ou apenas saber reconhecer e rotular essas unidades linguísticas? É importante estabelecer, assim, que “a gramática existe não em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2003, p. 89) e por isso o foco em etiquetar essas regras não representa eficácia quanto ao ensino eficiente de língua materna, uma vez que “uma língua é muito mais do que uma gramática” (ANTUNES, 2009, p. 13).

E, em se tratando do ensino de gramática, deve-se ter em mente que existem vários tipos de gramática, e que o trabalho com cada uma se volta para resultados de atividades distintas, que atendem diferentes objetivos de desenvolvimento. Assim, baseando-se nos pressupostos de Travaglia (2009) o que se entende por *gramática*?

Em uma primeira concepção, a gramática, classificada como *normativa*, é entendida como “um manual de regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (TRAVAGLIA, 2009, p. 24), entendendo a língua como uma variedade unicamente culta, considerando todas as outras formas como desvios à essa norma.

Já a segunda concepção de gramática objetiva descrever a estrutura e o funcionamento da língua, sendo classificada como *descritiva*. Assim,

[s]aber gramática significa, no caso em questão, ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua, as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando sua gramaticalidade (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

Por fim, a terceira concepção de gramática é tida como *internalizada*, pois refere-se à língua como um conjunto de variedades concebidas por um corpo social que a utiliza para interagir com aqueles que os cercam. Aqui, saber gramática não pressupõe escolarização, mas sua construção de sentidos depende da construção da atividade linguística ao longo de sua vivência como ser social.

Além dessas concepções, existem ainda outros tipos de gramática que são ligados e definidos por objetos de estudos específicos, sendo algumas delas: a gramática implícita – o falante não tem consciência dela, pois é internalizada nele, inerente à sua existência, permitindo que ele faça uso da língua quando dela necessitar; a gramática explícita - representa-se pelos estudos linguísticos que usam a língua para explicar o seu próprio funcionamento; a gramática reflexiva - que compreende as atividades de

observação e reflexão acerca da língua, analisando seus princípios e regras, ou seja, seu funcionamento.

Todas as concepções supracitadas consideram um ensino *produtivo*, em que o aluno é desafiado a construir novas habilidades linguísticas, aumentando seus recursos potenciais da linguagem, em qualquer situação comunicacional, levando-o a refletir sobre a língua, buscando entender o funcionamento de suas regras, princípios e unidades. Dessa forma, “a gramática internalizada dos alunos, com o tempo e o estudo, tende a se enriquecer” (CAMPOS, 2014, p. 33).

Assim, ele fará o uso das (I) atividades *linguísticas*, ao construir textos adequados aos seus objetivos comunicativos, sendo a capacidade de construí-los e reconstruí-los; (II) e das atividades *epilinguísticas*, ao construir o sentido do seu discurso em conjunto com ações, expressões, pausas e tomadas de palavras, refletindo sobre o funcionamento e uso da língua; e (III) atividades *metalinguísticas*, que usam a língua para analisar a própria língua, fazendo dela o conteúdo, o assunto, o tema e o tópico discursivo, dessa vez, porém, sem ser protagonizada como a atividade mais importante no processo de ensino–aprendizagem (Cf. TRAVAGLIA, 2009), pois

o ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. (...) não [podendo] ignorar o uso e os falantes (CAMPOS, 2014, p. 31).

31

Dessa forma, o ensino produtivo de gramática é considerado o mais adequado para o desenvolvimento das competências linguísticas, pois favorece a reflexão sobre a língua, contribuindo tanto no desenvolvimento da leitura quanto da produção de textos, capacitando o aluno “a refletir, analisar, sintetizar, definir, classificar, comparar, exemplificar, justificar, resumir, comentar etc. os fatos da língua” (SILVA, 2017, p. 83). Aqui, o ensino foca nas competências e não, necessariamente, no conteúdo. Consideremos, assim, um ensino produtivo focado em uma gramática reflexiva, em que o aluno será desafiado a construir novas habilidades linguísticas, aumentando seus recursos potenciais da linguagem, em qualquer situação comunicacional, levando-o a refletir sobre a língua, buscando entender o funcionamento de suas regras, princípios e unidades.

Ao trabalhar com abordagens isoladas, o educador precisa ser consciente acerca dessas funções e levar o seu aluno a compreender que entender a palavra é entender as identidades, a cultura e sua participação nos grupos sociais (Cf. ANTUNES, 2009; AZEREDO, 2018); fazê-lo entender

que a educação linguística “é o passaporte que lhe permite transitar conscientemente pelo mundo dos textos” (AZEREDO, 2018, p. 64).

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O termo *Análise Linguística* foi usado pela primeira vez por João Wanderley Geraldi, em sua obra “O texto em sala de aula” (1997), em que defende um ensino que considera a formação de um aluno ativo, capaz de entender e envolver-se nas relações sociais por meio da linguagem.

ou seja, o aluno pode conhecer todas as regras gramaticais e, ainda assim, não saber traduzir os próprios pensamentos e sentimentos, pois a gramática, crua e estática, não ensina a escrever e a atuar no mundo (Cf. BOMFIM; BILAC, 1930 *apud* AZEREDO, 2018).

Assim, ela está diretamente associada ao trabalho com a leitura e a produção de textos dos próprios alunos, promovendo “uma reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos do sistema linguístico” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 208 *apud* PINTON; VOLK; SCHMITT, 2020, p. 370), não se limitando a meras correções ortográficas, mas trabalhando com o aluno para que ele atinja os objetivos pretendidos com seu texto (POLATO; MENEGASSI, 2021), permitindo que os indivíduos sejam conscientes sobre suas intenções, produzindo, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem (Cf. GERALDI, 1993 *apud* RODRIGUES, 2021).

A PAL tem como principal objetivo corroborar na construção do aprendizado do aluno, a fim de que ele domine as práticas de linguagem para a interação social, mediadas pela reflexão sobre a linguagem (Cf. RODRIGUES, 2021). Assim, segundo Rodrigues (2021), ao apoiar-se nessa prática, o professor, orientado pelos textos produzidos pelos próprios alunos, fará observações que busquem problemas de ordem *textual* (como a adequação textual, o uso dos discursos direto e indireto, a clareza, entre outros); de ordem *estilística* (como a construção e transformação de orações, estruturação e reescrita dos parágrafos); de ordem *morfológica* (como a adequação vocabular, concordâncias) e de ordem *fonológica* (como acentuação, ortografia). Ou seja, será um trabalho que partirá “dos usos da linguagem para o domínio das práticas de linguagem nas diferentes situações de interação nas diferentes esferas da atividade e comunicação humanas” (RODRIGUES, 2021, p. 80).

Desse modo, na Prática de Análise Linguística, o professor identifica os aspectos que geram impasse no aprendizado dos alunos, tomando como

base, assim, as necessidades apresentadas por eles em suas atividades de produção, leitura e escuta de textos, oferecendo condições de aprimoramento se suas competências discursivas. Assim, tendo em vista a importância de tal prática, precisa-se considerar o seu tratamento nos documentos oficiais que regem os currículos escolares do Brasil.

Inicialmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um documento oficial, homologado em 1998, que visa reformular a proposta educacional brasileira, objetivando melhorar a qualidade da formação oferecida aos estudantes do país.

Os PCNs reconhecem a relevância da participação ativa do aluno e da mediação do professor no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos que proporcionarão a construção das habilidades necessárias para a formação discente, não sendo um modelo inerte, mas um que valoriza as competências político-executiva dos Estados e Municípios e as diversidades culturais das regiões brasileiras, além da autonomia pedagógica da escola e do professor.

Em momento posterior, com a decaída dos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fez-se necessário o desenvolvimento de outro documento que respaldasse os currículos escolares brasileiros. Assim, em 2017, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), documento de caráter normativo que define e sugere um conjunto de aprendizagens necessárias que todos os estudantes brasileiros devem aprimorar ao longo das etapas de ensino da Educação Básica, objetivando solucionar as segmentações das políticas educacionais e garantir que as redes e escolas padronizem as aprendizagens desses estudantes, reconhecendo que a educação deve valorizar e estimular ações que contribuam para uma sociedade mais crítica, democrática e inclusiva (Cf. BRASIL, 2017).

Ainda na esfera que circunda a BNCC, o componente curricular Língua Portuguesa almeja proporcionar aos alunos oportunidades que ampliem seus letramentos, possibilitando uma considerável atuação nas práticas sociais, mediadas pelo uso da linguagem em suas diversas formas, permitindo que, como indivíduo social, o estudante seja apto a produzir, interagir e contemplar, de forma crítica, os contextos multissemióticos que o cercam, uma vez que o ser humano possui uma predisposição para aprender, precisando apenas desenvolver, ao longo de sua vivência, as habilidades de comunicação por meio de estímulos do meio em que está inserido.

Para tanto, dentre as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, torna-se importante destacar três em razão do tema deste trabalho: (2) apropriar-se e reconhecer a linguagem escrita como meio de interação com o meio social; (3) ler, escutar e produzir textos que circulam nos diversos campos de atuação, com autonomia e criticidade; (5) adequar a linguagem às situações comunicativas, de acordo com interação social, variedade e estilo. Vale ressaltar ainda a premissa que a BNCC segue acerca do ensino de língua que, assim como os PCNs, defende a centralidade do texto, o qual deve ser tratado como unidade a ser trabalhada no processo de ensino-aprendizagem, relacionando-os aos contextos de produção, desenvolvendo as habilidades aos usos da língua nas diferentes atividades de leitura e produção textual (BRASIL, 2017).

Considerando esse conjunto de princípios, os eixos que compõem a BNCC de Língua Portuguesa, correspondentes às práticas de linguagem, são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que abrange conhecimentos linguísticos). Todos esses eixos devem ampliar as capacidades de desenvolvimento da língua(gem) dos estudantes em prática situadas na linguagem, não como um fim em si mesmo.

Assim, o eixo Leitura visa desenvolver no aluno a capacidade de interagir e interpretar com/os textos orais, escritos e multissemióticos, que pertencem a diferentes gêneros textuais, a fim de que o aluno seja inserido nos variados contextos comunicacionais; já o eixo da Produção de Textos busca aprimorar a escrita de textos orais, escritos e multissemióticos, em diferentes formatos/gêneros textuais, de modo que o aluno saiba produzir textos que se adequem a cada situação comunicacional, atendendo ao seu objetivo principal; o eixo da Oralidade pretende trabalhar os diálogos entre os diferentes textos, refletindo acerca dos sentidos do uso de cada gênero textual; e o eixo Análise Linguística/Semiótica envolve estratégias de avaliação durante os processos de leitura de produção textual, analisando a materialidade, os efeitos de sentido, a composição, a escolha do gênero do texto, entre outros fatores, visando garantir um aprendizado efetivo no que diz respeito à construção de um discurso/enunciado.

Em vista disso, a comunhão entre os eixos supracitados oferecem ao aluno uma gama de possibilidades no trabalho com a língua(gem), permitindo que eles explorem tais recursos de modo a expressar sua individualidade e a compreender o mundo que o cerca, aprofundando-se nas diversas estratégias e ferramentas linguísticas, pondo em prática aquilo

que já sabem e construindo novos saberes com a prática, otimizando sua capacidade de criticidade e a sua autonomia como seres democráticos na sociedade e em suas diversas situações comunicativas.

Logo, a escola precisa afastar-se de abordagens arcaicas de ensino gramatical (uma vez que o funcionamento da língua não depende de meios isolados, mas de um conjunto de elementos que formam os textos — unidades de sentido), não abandonando o ensino de gramática, mas fazê-lo de forma que deixe de ter um fim em si mesma, objetivando desenvolver a competência comunicativa do aluno (Cf. OLIVEIRA, 2017 *apud* SCHMITT; VOLK; PITON, 2020). Um ensino, por fim, voltado para a reflexão, a fim de compreender os usos do sistema linguístico, produzindo sentidos, estimulando o aluno a ter eficiência nas práticas sociocomunicativas (Cf. BEZERRA; REINALDO, 2013). Contudo, como aplicar esses pressupostos em sala de aula? Como trabalhar com a Prática de Análise Linguística de forma a aprimorar as habilidades linguísticas dos alunos?

AULAS DE PORTUGUÊS: LÍNGUA EM USO

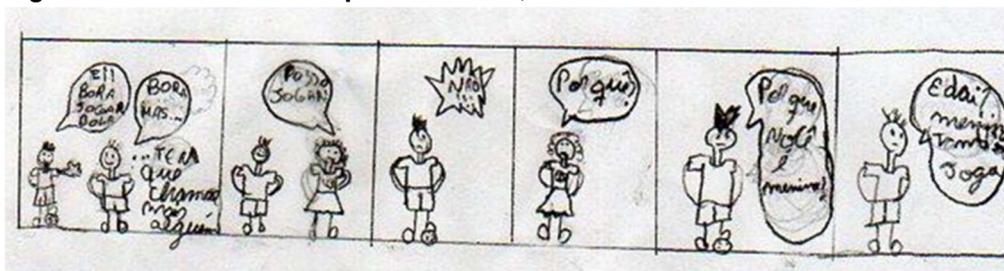
Assim, como visto anteriormente, o trabalho de ensino de língua materna ainda está um pouco distante do que é proposto nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, que visam a aplicação de uma educação linguística reflexiva. Além disso, a organização desse ensino ainda é um desafio para muitos docentes. Contudo, como a aplicação da prática de análise linguística irá refletir no processo de reflexão linguística dentro de sala de aula? Como a fundamentação das aulas, a partir dos textos produzidos pelos alunos, auxiliam o professor a identificar o que o educando sabe e o que ele ainda não sabe?

Assim, para uma primeira exploração do gênero textual neste trabalho, foi escolhida a *tirinha* do Armandinho, protagonizada por um menino de cabelos azuis, com poder de empatia, famoso pelas tiradas críticas acerca de assuntos atuais na sociedade, principalmente a respeito da valorização dos Direitos Humanos, a fim de conscientizar as pessoas sobre questões importantes. O material escolhido faz alusão ao racismo existente em nossa sociedade. Para o desenvolvimento de uma sequência didática para o 8º ano do Ensino Fundamental e em turmas de aceleração escolar, foram elaboradas diversas atividades de reconhecimento do dado gênero textual, debates acerca do tema retratado no texto, atividades de compreensão, interpretação e produção de sua própria tirinha, essa respaldada por uma exposição de um corpus bem variado desse gênero,

de modo que os alunos enxergassem outras possibilidades de criação. Contudo, a fim de manter um foco objetivo neste trabalho, analisaremos apenas a produção final de dois alunos, com o propósito de exemplificar ação da teoria na prática.

Ao analisar as produções textuais dos discentes, o professor deve dar enfoque a três principais níveis: o nível macro (coesão e coerência textuais, organização estrutural do texto, relação entre as partes do texto), nível micro (morfo sintaxe, marcas dialetais, construção frasal), e o nível do uso das convenções gráficas, ou seja, a organização do texto na página, da ortografia, dos números, das pontuações e da acentuação (VIEIRA; DÖRR, 2014). Tais problemas devem ser sinalizados pelo professor, de modo que o aluno identifique seu desvio e possa reescrevê-lo, revisando tais pontos. Nesse momento, o professor saberá, com precisão, quais são os conteúdos que precisam ou não ser reforçados.

Figura 1 Tirinha elaborada pelo aluno AB, do 8º ano do Ensino Fundamental.



Acervo pessoal.

Ao analisar essa primeira produção, podemos perceber que o aluno AB considerou algumas características da estrutura e do conteúdo de uma tirinha (nível macro). Também percebemos certa preocupação com o nível micro, uma vez que não há grandes desvios gramaticais (ressalvo a expressão “bora”, que se refere à linguagem informal, permitida nas tirinhas). Além disso, podemos verificar o uso inadequado da vírgula e a aplicação incorreta do “por que”, no quinto quadrinho.

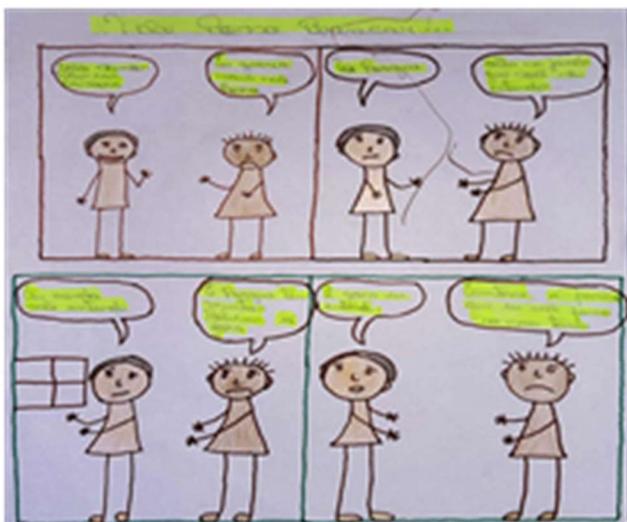
Figura 2 Tirinha elaborada pelo aluno LE, de uma turma de aceleração escolar.



Acervo pessoal.

Nessa segunda produção, podemos analisar que o aluno LE levou em consideração o nível macro, sendo perceptível o seu cuidado na construção da imagem do personagem olhando para cima ao falar com o pai, além da preocupação com a sequência lógica da narrativa, ressalvo a imprecisão na utilização adequada dos balões de fala, estando mais atento a esses elementos do que com a estrutura micro do texto, deixando transparecer desvios em elementos morfossintáticos e nas convenções gráficas, como pontuação, e na separação silábica. Por fim, podemos verificar a grafia incorreta de algumas palavras, como “cauma” (calma), “potenciau” (potencial), “poça” (poxa) e “comquistei” (conquistei).

Figura 3 Tirinha elaborada pelo aluno RF, de uma turma de aceleração escolar.



Acervo pessoal.

Ao analisar essa terceira produção, podemos perceber que o aluno RF considerou as características da estrutura e do conteúdo (nível macro), estando mais atento a esses elementos do que com a estrutura micro do texto, pois há desvios morfossintáticos, e nas convenções gráficas, como pontuação. Podemos verificar a grafia incorreta de algumas palavras, como “lavora” (lá fora), “a gora” (agora), “Emtam” (Então) e “poriso” (por isso), além das faltas quanto ao uso dos porquês e da diferença entre mais emas.

Assim, as produções são avaliadas, e os discentes são direcionados a reescreverem seus textos considerando as observações do professor. Outra possibilidade é o trabalho em equipe, em que um colega auxilia o outro na execução da revisão e correção de seu trabalho. Assim, a partir dessas reflexões, o professor foge de um ensino descontextualizado e de regras classificatórias que nada acrescentam nas reais práticas de linguagem, ainda que alguns professores não saibam estruturar essa prática, de forma a planejar aulas que realmente representem caminhos de aprimorar as práticas linguísticas de seus alunos (Cf. JÚNIOR, SANTANA, 2020). Dessa forma, utilizando a PAL, após a avaliação final, o professor saberá quais pontos devem ser reforçados, construindo uma rede de conhecimentos necessários à formação do indivíduo, uma vez que o fenômeno da língua foi observado diante de uma prática social.

Ou seja, a língua não pode ser tratada como um fenômeno individual porque, dessa forma, o ato discursivo é reprimido. Volóchinov (2018, p. 200) defende o enunciado como *natureza social*, uma vez que a comunicação é um ato social, e os mecanismos utilizados pelos interlocutores constroem uma situação comunicacional de interação (AZEREDO, 2018). Assim, a forma mais adequada de ensino é aquela que reconhece o papel social da palavra e seus diferentes usos e aplicações, levando o educando a dominá-la, tornando-se “aptos a perceber o vínculo funcional entre finalidade da atividade comunicativa, a situação de uso, o perfil do texto e sua construção léxico-gramatical” (AZEREDO, 2018, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou apresentar uma reflexão acerca do ensino de gramática nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico, com enfoque no 8º ano do Ensino Fundamental e em turmas de aceleração escolar, respaldando-o na proposta de análise linguística, defendida pelos documentos oficiais que regeram e regem a educação brasileira, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, respectivamente,

indo de encontro à abordagem prescritiva da gramática normativa. Tal proposta visa recuperar a presença ativa do aluno nas aulas de português, de modo a desenvolver a autonomia e a criticidade dos alunos, permitindo a expansão e a adequação das capacidades comunicativas dos estudantes, criando condições de produção e recepção de significações, pois, para além da comunicação, a língua é uma forma de atuar no mundo e o regime educacional apropriado é aquele que reconhece o papel social da palavra.

Assim, a partir da sequência didática elaborada, o professor, por meio da análise linguística, pôde averiguar as produções dos alunos, auxiliando-os na revisão e na reescrita de seus trabalhos, além de ser capaz de diagnosticar quais conteúdos necessitavam de mais atenção, planejando intervenções que auxiliassem os seus discentes a utilizar os recursos linguísticos mais adequados àquela situação comunicacional, afastando-se de um ensino baseado em nomenclaturas, em que a língua não tem um fim em si mesma. Faz-se necessário que o docente compreenda que memorizar regras não é suficiente para gerar uma proficiência completa no falante, uma vez que a língua é vasta e complexa, permitindo ser aplicada em diversos contextos.

Outrossim, cabe ressaltar que para um sujeito ser capaz de comunicar-se ele precisa ser capaz de construir textos. Por isso, o ensino de língua materna baseado em produção textual torna-se imprescindível. Ora, para que ensinar uma língua a um nativo se não pelos seus diversos usos e sentidos aplicados à realidade e à construção dos diversos textos presentes nos mais variados contextos situacionais? A língua não é o fim, mas o começo. Ela é instrumento que abre caminhos e portas para o sujeito atuar em um mundo mais crítico e democrático.

Por último, é essencial que a educação bancária seja abandonada para que uma educação libertadora, defendida por Paulo Freire, seja verdadeiramente instaurada. O docente precisa, então, revestir-se de criticidade ao analisar as produções de seus alunos, sendo capaz de repensar sua prática e voltá-la para algo que faça sentido, que seja significativo, construindo a capacidade de os alunos, como seres históricos e autônomos, intervirem no mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, p. 01-20, 2016.

ANTUNES, Irlandé. **Aulas de Português: encontro & interação**. 8ª. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

AZEREDO, José Carlos de. **A Linguística, o Texto e o Ensino da Língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

BAGNO, Marcos. Por que estudar uma gramática brasileira? In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M.H. de M. (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de português**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Vol. 19. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 11 abr. de 2021.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades**. 1. ed. Goiânia: Cânone, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79

JÚNIOR, Silvio Nunes da Silva; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se “desviar” do método formal. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, p. 284-93, 2020.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

PIETRI, Êmerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 3, p. 70-197, jan/abr. 2010.

PINTON, Francieli Matzenbacher; VOLK, Romário; SCHIMITT, Rosana Maria. A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 23, Pelotas, abr-jun 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José; Epistemologia Teórica do Nascimento da Prática De Análise Linguística: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA, R.A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-72

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A prática de análise linguística: emergências, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: PEREIRA, R.A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-108

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. In: PEREIRA, R.A.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 157-182.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Abordagem textual e ensino de língua portuguesa. **ILEEL**, Rio de Janeiro, p. 1661-1666, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_085.pdf. Acesso em: 3 out. 2021.

SILVA, Bianca dos Santos. **O tratamento da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019. 24f.

SILVA, Leosmar Aparecida da. Por um ensino produtivo de gramática. In: CASSEB-GALVÃO, V.; NEVES, M.H. de M. (Org.). **O todo da língua: teoria e prática do ensino de Português.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista ECOS: Literatura, Língua e Ensino**, v. 8, ed. 011, p. 163-73, Cáceres-MT, Dezembro 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de português.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VARGAS, Suzana Lima; MAGALHÃES, Luciane Manera. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, p. 119-143, 2011.

VIEIRA, Ethieli, DÖRR, Juliane Lodi Castellani. Ensino de gramática: o trabalho de reflexão linguística nas salas de aula do Ensino Fundamental. **X ANPED Sul**, Florianópolis, 2014.