

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SUSTENTÁVEL: RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA³⁶

Oziel Pereira da SILVA³⁷

Janete Silva dos SANTOS³⁸

Resumo: O presente texto faz uma breve reflexão teórica, mediante revisão bibliográfica, sobre o ensino de língua materna (LM) concernente à abordagem gramatical e à análise linguística, pontuando aspectos que contribuíram para a mudança de paradigma envolvendo tal temática, apresentando ao final uma atividade realizada numa turma de 9º ano do ensino fundamental. Recorrentes, nas últimas décadas, discussões envolvendo a educação linguística da prática tradicional resultaram em mudanças que enriquecem o estudo da língua(gem) praticado na escola. Desse modo, contribui com discussões sobre o ensino sustentável de LM, pontuando como a prática da Análise Linguística (AL) pode ressignificá-lo substancialmente.

Palavras-chave: Educação linguística sustentável. Prática tradicional. Análise linguística

Abstract: *The present paper carries out a theoretical reflection, through literature review, on the mother language teaching concerning the grammatical and linguistic analysis approach, pointing out aspects that contributed to the paradigmatic shift involving such theme, concluding with an activity performed by a 9th grade elementary school class . Discussions involving the linguistic education of the traditional practice, recurrent in the last decades, resulted in changes that enriched the study of language carried out in school. Thereby, it contributes to discussions on sustainable education in the Mother Tongue by showing how the practice of Linguistic Analysis can provide a substantial new significance level.*

Keywords: *Sustainable language education. Traditional practice. Linguistic analysis*

³⁶ O presente trabalho foi apresentado no I Simpósio de Língua e Literatura do Tocantins (SILLETO) em 2013 e está inserido no grupo de pesquisa LES (Linguagem, Educação e Sustentabilidade) da Universidade Federal do Tocantins/ UFT, *campus* de Araguaína, estado do Tocantins.

³⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de língua e literatura-PPGL/UFT, *Campus* de Araguaína-TO-Brasil. Email: ozielcnn@hotmail.com

³⁸ Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp). Docente do PPGL-UFT, *campus* de Araguaína-TO-Brasil. Bolsista de produtividade em pesquisa da UFT. Email: janetesantos@uft.edu.br

Introdução

A educação linguística na atualidade requer a assunção de novos paradigmas de ensino, de uma abordagem da língua como prática social, conforme defendido pela Linguística Aplicada (PEREIRA e ROCA, 2011), cujos gêneros discursivos selecionados para reflexão também dialoguem com a vivência real dos alunos. O que ele faz com a linguagem no cotidiano? De que atividades prático-sócio-discursivas participa? Como levar para a sala de aula práticas de linguagem presentes na vida do aprendiz em outros contextos, a fim de otimizar dialeticamente sua inserção em outros ou novos gêneros discursivos [socialmente mais prestigiados inclusive]? Tais questionamentos, apesar de não nos propormos a respondê-los no presente ensaio, orientam a perspectiva da discussão apresentada nas seções mais adiante, assim como a de um breve exemplo de proposta de AL aplicada em sala de aula do ensino básico.

Considerando que diferentes concepções de língua(gem) norteiam o ensino de língua em cada época e/ou espaço, é relevante historicizar, mesmo que sucintamente, alguns percursos e percalços dessas noções e práticas na abordagem feita durante a escolarização dos sujeitos. Desde que o ensino de língua portuguesa passou incisivamente a ser debatido nas décadas de 70 e 80 do século passado, principalmente por não apresentar resultados satisfatórios quanto ao aprendizado de práticas de leitura e escrita (cf. PIETRI, 2012, p. 18-35), um questionamento tem se tornado recorrente: “Como trabalhar o conteúdo gramatical de modo a desenvolver a competência comunicativa dos alunos, sem que isso signifique perpetuar a tradição normativa?”.

Assim, o entendimento de como ocorre o desenvolvimento dessa competência vai variar segundo as concepções pelas quais são estudados os fenômenos linguísticos. Desse modo, desde a segunda metade do século XX, tem havido uma dicotomização/polarização quanto ao estudo desse aspecto. Geralmente, tem-se, de um lado, uma postura mais tradicional que tenta manter o *status quo*, em nome da preservação e da valorização dos bons hábitos de linguagem [construídos sob a noção de “certo” e “errado”] e que, por isso mesmo, faz uso de uma metodologia que privilegia o ensino prescritivo das formas linguísticas [à parte do texto], com vistas a um melhor domínio do código pelo aluno, visto como um sujeito determinado à normatização linguística para almejar reproduzir com desembaraço os discursos autorizados a fim de chegar também ao restrito direito à voz. Do outro, tem-se uma proposta que intenta

superar os fracassos resultantes da utilização da concepção tradicional de ensino de língua, pois agora o aprendiz é projetado como um sujeito linguisticamente agente nas práticas sociais. Nessa outra proposta, a fim de promover a sustentabilidade de um ensino efetivo, que assuma o sujeito-aprendiz como totalmente integrado ao mundo através de seus atos de linguagem, tendo, por isso, direito a uma aprendizagem sustentada para o exercício da cidadania mediada pelas práticas de linguagem, as atividades de *reflexão* sobre a língua [epilinguísticas] sobrepõem-se às de *definição*, *classificação* e *exercitação* [metalinguísticas] (BRASIL, 1998 p. 29).

Oriunda do contexto ambiental, a sustentabilidade desejada no contexto educacional define ao menos sete princípios: (i) profundidade, (ii) durabilidade e (iii) amplitude, (iv) justiça, (v) diversidade, (vi) engenhosidade e (vii) conservação (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 24) , para se pensar uma gestão escolar ou uma educação escolar (incluímos aqui a educação linguística) sustentável. Tais princípios não serão todos desdobrados nesta reflexão, mas os pontuamos como possibilidade de se pensar aspectos fundamentais da prática educacional na educação linguística que se pretenda sustentável.

Para exemplificar, vejamos a aplicação de pelo menos três desses princípios no ensino de língua, pois considerados o tripé básico da sustentabilidade (ARAÚJO; SANTOS; DIFÁBIO, 2012) nas ações humanas para o bem comum, seja no contexto ambiental, seja no contexto educacional, uma vez que, nesse tripé: “A liderança e o aprimoramento educacionais sustentáveis preservam e desenvolvem aprendizado profundo para tudo que se difunde e dura, de modo a não prejudicar e, de fato, criar benefícios positivos para os outros a nossa volta, agora e no futuro.” (HARGREAVES; FINK, 2007, p. 11). Eis esse caráter tridimensional para uma gestão sustentável da aprendizagem: (i) o princípio da profundidade instiga a escola (e o docente tem lugar de destaque aqui) à recusa de um ensino artificial, que não agregue valor à continuidade promissora de descoberta pelo aprendiz, que tenha sido instigado por um ensino impactante que descortine para si novos horizontes de descobertas (inclua-se aqui a própria formação do professor feita pelas instituições de ensino superior). De tal princípio decorre um outro: (ii) o da durabilidade do aprendizado, no sentido de ser substancial e permanente a ponto de capacitar o aprendiz (estudante ou docente em formação) a reformulá-lo se preciso for, visto que a vida requer capacidade de se avaliar as mudanças e as necessárias adaptações que o sujeito precisa manifestar e/ou operar no meio em que vive. Tais propósitos requerem também a observância do (iii) princípio da amplitude que, no ensino da língua, apontaria, a

nosso ver, para uma formação linguística global e que se difunde para os vários setores da vida do sujeito aprendiz, mesmo que situada apenas no âmbito da língua materna.

Tal perspectiva forneceria, ao formando, dispositivos para perceber a língua não como um produto parado no tempo e no espaço, mas como uma prática, isto é, a prática da linguagem. Outrossim, urge que a linguagem seja considerada em sua dimensão heteróclita (sem a divisão entre *langue* e *parole*), como já defendia Saussure no Curso de Linguística Geral (2006). Essa dimensão da linguagem reconhece que ela envolve diferentes aspectos que constituem e afetam o ser humano (mental, físico, biológico, antropológico, sócio-cultural-ideológico etc.), não podendo, assim, restringir-se o ensino de língua a fórmulas de etiqueta de uma variedade apenas, como pretendeu o ensino normativista tradicional, mas como um processo dinâmico sujeito a contínuas alterações e adaptações.

Nesse sentido, compreender os recursos que a língua(gem) põe a seu dispor bem como os equívocos que ela também lhe impõe ajudam a deixar o estudante mais preparado para as manobras textuais-discursivas no meio em que vive, o que será crucial para que não apenas seja capaz de fazer valer sua voz nos embates discursivos como também ser capaz de ajudar a dar voz a sujeitos invisibilizados ou em maior desvantagem social, o que decorre das limitações destes últimos em inserções de variadas práticas de linguagem que norteiam as relações de poder em sociedade, práticas que os interpelam de um modo ou de outro, ou seja, dando-lhes voz ou negando-lhes.

Em outras palavras, nessa perspectiva de educação linguística, ganham força a rejeição à superficialidade no ensino, a recusa a um mecânico e restrito aprendizado, válido apenas para trânsito na escola, mas nem tanto fora dela, fugacidade incompatível com as exigências contemporâneas, pois tal limitação trará consequência negativa para os sujeitos, já que não terá (ou terá pouca) aplicabilidade efetiva na complexidade da vida social do aprendiz, afetando outros sujeitos. Desse modo, a reflexão sobre a linguagem necessita de estar amplamente articulada aos usos concretos, considerando os impactos da competência linguístico-discursiva adquirida ou desenvolvida na vivência escolar, os quais poderão configurar-se mais ou menos positivos ao longo da vida do estudante, dentro e fora da escola, a depender da qualidade de um ensino norteado por princípios efetivamente sustentáveis. Nessa linha, o paradigma tradicional de abordagem da língua não se sustenta. Para ser sustentável, a educação linguística na escola precisa querer problematizar os objetos reais, como a língua em uso, devendo, conseqüentemente, partir de princípios que preparem

progressiva e amplamente, e para além da superficialidade, os aprendizes para mobilizar com desenvoltura e agenciamento a língua nos gêneros discursivos de que participam/participarão, a fim de melhor posicionarem-se nos embates sociais mediados pela linguagem.

Assim, buscando-se uma reflexão substancial sobre a linguagem no contexto escolar, nas atividades de sala de aula, o trabalho com os elementos gramaticais deve visar não à memorização, mas à compreensão dos sentidos dos textos, os quais medeiam a relação entre as pessoas, a partir da função que neles desempenham, bem como à adequada utilização desses elementos nas produções textuais, sejam orais, sejam escritas. Essa proposta de renovação [à qual nos filiamos e que alcançou grande ressonância via PCN (BRASIL, 1998)] intenta uma substituição às atividades puramente gramaticais e é chamada de Análise Linguística (AL), pois não se atém apenas a alguns itens gramaticais, mas a tudo que é mobilizado na produção e recepção de enunciados/textos, mesmo que na unidade didática recortada pelo professor para tais atividades e reflexões, em dados momentos, haja o realce de determinados aspectos da língua(gem) em detrimento de outros, ao se refletir sobre os efeitos de sentido provocados na interação sócio-comunicativa via textos.

Entendemos que uma nova realidade para o ensino de língua materna, fundamentada nos princípios da AL, somente será possível se os professores forem devidamente orientados neste sentido na Formação Inicial, posto que apenas os profissionais autônomos, reflexivos, abertos a mudanças, com competências e habilidades de naturezas diversas serão capazes de romper com o tradicionalismo normativo-prescritivista.

Ensino tradicional-normativo: foco na metalinguagem

É sabido que, por anos a fio, sustentou-se entre nós um ensino no qual a linguagem era vista como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1996) e como mero instrumento de comunicação (MARCHIORO, 2010), o que resultou em muitos equívocos em relação ao desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos aprendizes. Mendonça (2007, p.100) nos lembra de que esse último tipo de concepção

[...] levava ao pressuposto [falso] de que esta [a língua] poderia ser estudada em suas partes estruturais. Logo, poderia ser aprendida como um quebra-cabeça a ser montado sintática e morfológicamente, partindo-se da análise dos elementos mais simples – fonemas, letras, sílabas, palavras – para os mais complexos – frases, períodos e textos. [acréscimo nosso]

Essa era a razão pela qual havia tanto interesse de seus proponentes em fazer com que os alunos aprendessem a terminologia gramatical. Da Alfabetização até o Ensino Médio (antigo 2º Grau), todas as atividades propostas pelo professor tinham como finalidade maior o ensino das unidades mínimas da língua: o fonema, a palavra, etc.. A metodologia obedecia a disposição dos conteúdos fixados nos manuais de gramática [sequência cíclica e cumulativa]³⁹, desconsiderando, desse modo, os fatores que não se encontram inseridos em sua divisão clássica, dentre os quais: o estudo do texto [sob a perspectiva dos gêneros textuais], a situação de produção de linguagem, os interlocutores, a linguagem como ato de fala etc.

Fato curioso, porém, é que o interesse pela padronização da língua, pelo estudo metalinguístico de suas unidades perdura até nossos dias, em que boa parte dos professores de língua portuguesa ainda se vale de conceitos e de metodologias que pouco [ou quase nada] acrescentam ao desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos discentes (cf. ANTUNES, 2007, p. 57-63). Consequentemente, o ensino da língua se torna engessado e descontextualizado, pendendo ainda para a descrição gramatical fundamentada nos grandes escritores literários, e não nos usos reais. Entende-se, assim, que o equívoco básico dessa abordagem reside não em ensinar a norma padrão, mas sim em como a efetivar, ou seja, ainda ocorre por meio da memorização da teoria e de repetitivos exercícios de fixação [desvinculados de qualquer relação com os aspectos interacionais, discursivos e enunciativos da linguagem] a serem futuramente cobrados em um processo avaliativo (cf. Antunes, 2003, p.31)

Análise linguística: uma tentativa de rompimento com a prática tradicional-normativa

O modelo de ensino abordado no tópico anterior começou a ter suas “verdades” questionadas com maior intensidade nas décadas de 80 e 90 do século passado. Naquela época, estudiosos como Geraldi (2004), Franchi (1991,1992), Possenti (1996, 2004),

³⁹ Sobre a organização cíclica e cumulativa dos conteúdos, ver Mendonça (2006). É igualmente significativo conferir outro texto, da mesma autora (2007) para uma melhor compreensão do ensino praticado na época em relação aos objetivos gerais, à seleção dos conteúdos e aos instrumentos de avaliação.

influenciados pela ciência linguística, começaram a manifestar insatisfação, bem como a propor uma revisão teórico-metodológica para o ensino de língua portuguesa, devido aos poucos resultados apresentados pelos alunos na aprendizagem das competências básicas de leitura e produção textual (MENDONÇA, 2007, p.100). Constatou-se, enfim, que o ensino teórico-normativo não favorecia a compreensão dos mecanismos funcionais da língua e, muito menos, substanciava as competências discursivas e textuais dos falantes.

Atualmente, ecoam vozes de outros estudiosos igualmente interessados em questionar a tradição normativa de ensino de língua, bem como em propor alternativas conceituais e metodológicas que orientem o professor, dentre eles: Antunes, 2003 e 2007; Bagno, 2007; Silva, 2011; Costa Val (2002); Mendonça (2006; 2007).

Considerando-se que o objetivo é desenvolver as habilidades de leitura e escrita em língua materna, deve-se propor um ensino que reflita sobre o uso, partindo-se de enunciados concretos, pois, como explica Bakhtin (2006, p.125):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. [grifos do autor].

Os postulados bakhtinianos, desde que começaram a figurar nas discussões sobre o ensino de língua materna [década de 80], foram fundamentais para o início de uma nova realidade. Para o filósofo russo, o aspecto formal da língua não é o mais importante, mas seu caráter interacional-enunciativo-discursivo, resultante de situações concretas de interlocução e materializado nos gêneros do discurso.

Além das contribuições das ciências linguísticas para a reformulação do ensino de língua, de que falamos inicialmente, outro marco significativo que contribuiu para a construção de uma nova realidade do ensino de língua materna foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 90, também do século passado⁴⁰. Em síntese, Silva e Tavares (2010) afirmam que tanto estes quanto aquelas,

têm oferecido alternativas para o estudo da gramática na escola. Refutam a doutrina tradicional de identificação de regras e categorias gramaticais em

⁴⁰ Vale ressaltar que na atualidade já se trabalha em novas diretrizes para o ensino com novas reflexões sobre os direitos de aprendizagem do aluno.

níveis de estudo da língua inferiores ao texto, como os da palavra e frase, comuns às aulas de língua materna no Brasil. (p.20)

Segundo se depreende das palavras do autor, a orientação dos PCN (BRASIL, 1998) é que o texto, não a frase, seja a unidade de análise dos fenômenos da língua e, a partir dele devem ser propostas abordagens mais profundas, envolvendo, dentre outros, os aspectos semânticos e pragmáticos. Logo, as práticas escolares precisam estar articuladas em três eixos: prática de leitura, produção e prática de análise linguística (BRASIL, 1998, p.35), esta última, objeto de estudo deste trabalho. Antes de nos determos nos pormenores de nosso estudo, convém lembrar que

O estudo de gramática não é desautorizado pelas diretrizes curriculares, ainda que, em escolas ou em cursos de formação docente, possamos escutar a afirmação “a gramática não deve mais ser ensinada em aulas de língua materna.” (SILVA, 2011, p. 25).

O que os PCN propõem, na verdade, é uma reformulação teórico-metodológica no ensino dos conteúdos gramaticais, que deve priorizar a reflexão e não a memorização. Assim, levar adiante a discussão “[...] se há ou não necessidade de ensinar gramática [...] é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como⁴¹ ensiná-la.” (BRASIL, 1998, p.28).

A expressão *Análise Linguística* (AL) foi usada, primeiramente, por Geraldi (2004) no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, quando da primeira edição da coletânea, de 1984, intitulada *O texto na sala de aula*. Em seu artigo, o autor propunha uma nova abordagem de estudo/ensino da gramática na qual teria prioridade, não a metalinguagem descontextualizada, de frases inventadas, mas um ensino efetivamente fundamentado no texto e que priorize a reflexão sobre as formas linguísticas [suas funções] e, de igual modo, a importância destas para a construção dos sentidos nele contidos. Em nota, adverte:

[...] a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. [...] O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2004, p. 74)

⁴¹ Uma explicação detalhada de cada um desses aspectos pode ser encontrada em Silva (2011).

Compreende-se, das palavras do autor, que, nesse primeiro momento, a AL tinha como finalidade levar o aluno a refletir sobre o emprego dos elementos gramaticais em seus textos [mediante trabalhos de reescrita], com vista a atingir seus objetivos juntos aos leitores. Não era suficiente, portanto, concentrar o trabalho apenas sobre os aspectos sintáticos e ortográficos. (cf. MENDONÇA, 2006, p. 205).

Reinaldo e Bezerra (2011, p.15) afirmam que a perspectiva inaugural de Geraldi foi ampliada:

[...] nos anos 80 e 90 do século XX, verificamos que o conceito de análise linguística evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita e produção do texto (anos 90) e na correção e reescrita do texto do aluno, na leitura e produção de textos, orientadas por teorias de gênero, e nos próprios recursos da língua (anos 2000).

Das palavras das autoras é possível entendermos que aquilo que nos anos 80 do século passado era visto inicialmente como alternativa para levar o aluno ao domínio da escrita, nos dias atuais tem se ampliado também ao estudo descritivo da língua.

Elas afirmam, ainda, que a prática de análise linguística varia de acordo com a tendência teórica adotada pelo pesquisador (estruturalismo, gerativismo, funcionalismo), isto é, há diferenças de compreensão sobre “como se faz” análise linguística para cada uma dessas correntes teóricas (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 20). Em relação às vertentes funcionalistas [vertente à qual nos filiamos], asseguram que elas

também descrevem a língua, mas, diferentemente das estruturalistas e gerativistas, consideram as funções da linguagem e de seus elementos fônicos, gramaticais e semânticos, com o objetivo de verificar como as estruturas linguísticas conduzem à eficiência comunicativa entre os usuários da língua. Ou seja, a observação da forma linguística está associada à identificação do seu uso e de sua função nas práticas comunicativas, assim, a expressão análise linguística remete à descrição das formas da língua em seu uso e funcionamento.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a AL considera o sujeito como participante ativo do processo de interlocução e visa ao seu desenvolvimento linguístico-discursivo, mediante práticas contextualizadas de ensino. Entretanto, a realidade da sala de aula vai além das discussões teóricas. Juntamente com esse movimento de renovação, de reformulação, de reestruturação do ensino de língua, vieram os conflitos, as incertezas, as inseguranças, etc. quanto à condução do processo ensino-aprendizagem. Como bem afirmam Silva e Tavares

(2010, p.19): “*Um grande desafio no ensino de língua materna ainda é o trabalho com o conteúdo gramatical.*” [grifo nosso]. O problema se agrava ainda mais porque

[...] os PCN (Brasil, 1998; Brasil/SEMTEC 1999) orientam para o que deve ser feito, condenando as práticas definidas como tradicionais e, portanto, assentadas ao longo do tempo como legítimas no espaço das aulas de Língua Portuguesa, sem, contudo, oferecerem de modo mais concreto os caminhos possíveis, coerentes com novos objetivos e diferentes concepções de linguagem. (SILVA; BARBOSA; SILVA, 2009, p. 129-30)

A afirmação veiculada acima é verdadeira, mas é também verdadeira a premissa de que não podemos emperrar nossa prática pedagógica, ou continuar reproduzindo a prática tradicional, simplesmente porque os documentos oficiais falham em não oferecer exemplos de “como” se faz AL. Embora a mudança prevista para a prática pedagógica seja “gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás” (MENDONÇA, 2006, p. 225), é preciso buscar alternativas...

Entendemos que, mesmo não desconsiderando as questões conflitantes que envolvem a construção das identidades docentes, e que entram em confronto com seu trabalho real, cada profissional deve refletir sobre sua própria prática, apropriando-se de “saberes plurais” (cf. TARDIF, 2002, p.54; LEAL, 2009, p. 1306), bem como necessita procurar ser autônomo e criativo quanto àquilo que ensina. Evidentemente que a inquietação, a insegurança e a dúvida são parte do processo, mas poderiam ser atenuadas se, já na formação inicial, os futuros professores tivesse sido instrumentalizados quanto ao trabalho [reflexivo] com o conteúdo gramatical. Na realidade, pouco ou quase nada de inovador é discutido ou proposto quanto a esse aspecto em muitos cursos de graduação, a depender do lugar onde tais cursos se realizam.

Exemplo de prática de AL

Selecionar práticas de linguagem produtivas para reflexão em sala de aula também deve ser uma preocupação importante na didática do professor, considerando sempre o nível de ensino em que atua, a fim de promover uma educação linguística sustentável. Desse modo, assim como práticas de linguagem mediadas por gêneros de maior prestígio, as práticas de linguagem da vivência (mais familiar ou mais concreta) dos alunos devem também ter lugar de destaque no ensino de língua. Neste tópico [mesmo correndo riscos por nossa opção!!] apresentamos, com base em Bezzerra e Reinaldo (2013), um sucinto exercício de prática de

AL que, mesmo mesclando perspectivas ainda tradicionais com encaminhamentos mais atuais de análise, pode ser vista, ou mesmo criticada, como uma, dentre outras, possibilidade metodológica de ensino⁴² no nível fundamental. Segundo as autoras, nessa metodologia mesclam-se atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Portanto, conforme defendem, o interesse recai sobre a abordagem dinâmica do conteúdo gramatical propriamente dito. Assim, vale esclarecer, o leitor não encontrará uma análise descritiva detalhada e aprofundada dos gêneros textuais apresentados, nem, ainda, uma proposta de produção textual, o que poderá ocorrer numa outra oportunidade. Com base nas autoras, interessa-nos também mostrar que há outras possibilidades de se estudar os recursos gramaticais sem, necessariamente, ater-se à prática memorístico-normativa, mesmo recorrendo-se em algum momento a tópicos clássicos, por eles fazerem parte do conhecimento mais assentado na experiência docente.

O texto multimodal (audiovisual, por isso não temos como registrá-lo efetivamente aqui) de que nos servimos para a atividade de reflexão linguística (ou AL), mediante questionamentos abaixo, está efetivamente integrado às práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos com os quais um dos autores do presente artigo trabalha. São textos que provocam seu imaginário de modo prático, pois é uma linguagem contemporânea que, por isso mesmo, incorpora questões ideológicas de seu contexto, cujo questionamento pode ser ampliado pelo docente a fim de criticar valores desfavoráveis ao exercício mais justo da cidadania. A atividade proposta foi desenvolvida, por um dos autores do presente texto, em uma turma de 9º ano (de uma escola pública situada no interior de um estado da região Norte), a partir da apresentação de dois vídeos assim especificados: (i) Anúncio do veículo “Camaro”, com *box* apresentando suas características/qualidades; (ii) Música “Camaro amarelo”, da dupla Munhoz e Mariano, transcrita no anexo. Ressaltamos que, neste artigo, implementamos as questões a fim de apresentar uma melhor exemplificação ao professor da escola básica.

⁴²Sugere-se conferir Reinaldo; Bezerra (2011), para conhecimento de outra perspectiva de se fazer análise linguística, segundo concepção dessas autoras: Análise linguística como descrição.

Conteúdo gramatical: Estudo do Predicado

- D) O principal objetivo dos anúncios publicitários é influenciar os consumidores a adquirirem bens e serviços que facilitem suas vidas e também lhes possibilite conforto e comodidade. Observe o filme a seguir, bem como a letra da música do anúncio, e amplie sua reflexão por meio das questões propostas abaixo.
- 1) Que relação existe entre as características do *Camaro* apresentadas no *box* e as imagens do vídeo?
 - 2) Além de informar, que outro objetivo pode estar implícito na divulgação das características do veículo?
 - 3) Considerando-se a letra da música, o que fica implícito quanto à visão do eu lírico em relação às mulheres? Que palavras contidas na letra da música e como as relações entre elas apoiam sua interpretação? A que categoria gramatical pertencem tais palavras?
 - 4) “Agora eu fiquei doce”
 - Tradicionalmente, diz-se que a forma verbal sublinhada, mormente quando analisada de modo isolado, está no tempo passado. Entretanto, no enunciado acima ela tem efeito de um momento presente, podendo, inclusive, ser substituída por ‘sou/estou’. Que elemento dessa oração é responsável por isso? Por quê?
 - 5) No texto/contexto que sentidos sugerem as expressões “fiquei doce”; “Tô tirando onda” e “Tô na grife”? Para você, que valores sociais são evocados por essas estruturas linguísticas no contexto da música e da publicidade?
 - 6) Ainda em “[...] eu fiquei doce”, gramaticalmente se diria que doce é uma forma linguística classificada entre os adjetivos que, por isso, caracteriza ou qualifica o substantivo, mas sintaticamente predica o sujeito (eu). O verbo responsável pela ligação entre essas duas formas da língua (eu/doce) expressa que idéia (ação, estado etc)? Dada a idéia provocada pelo verbo utilizado, que tipo de predicado é formado? Se necessário, consulte uma gramática para descobrir os clássicos tipos de predicado.
 - 7) No primeiro verso da 2ª estrofe (sem contar com o refrão), o uso da forma verbal no tempo passado nos oferece que indicação sobre o eu lírico, em relação à pessoa amada? E, nesse caso, que tipo de predicado se configura?

8) O uso da forma verbal, também no passado, no segundo verso da mesma estrofe, permite-nos (re)construir sentidos de que tipo de sentimento da moça em relação ao eu lírico?

Como se pode notar pelas questões propostas para a reflexão dos alunos sobre o filme da propaganda (que aqui não se pode retratar) e pela letra da música (ver anexo), esse breve exemplo nos permite reiterar que uma proposta com atividade de AL pode ajudar a instigar com mais aprofundamento e permanentemente o estudante a perceber melhor a dinâmica da língua, para além de uma visão superficial, estática e engessada de gramática e de língua, pois tal modo de reflexão mais desejável atualiza a linguagem vista como prática social que reflete, constrói ou desconstrói valores ideológicos de diversas ordens, uma vez que é efetivada por sujeitos interlocutores situados sócio-historicamente. Como tanto a música (em especial a letra analisada) como o vídeo apresentado na aula com a publicidade do carro (camaro amarelo) _ que aqui não temos como mostrar _, eram textos familiares aos estudantes, não foi difícil envolvê-los, e avançar na reflexão sobre a língua e suas potencialidades, com a proposta de análise linguística da letra da música, fornecendo dispositivos de reflexão objetivando ampliar seu raciocínio concernente não apenas às informações explícitas, mas às implícitas, como as questões ideológicas. O uso de texto multimodal com tema da vivência dos estudantes foi um atrativo para o tipo de problematização que propusemos, isto é, de se refletir, mediante a AL, sobre ideologias que perpassam os textos/discursos que nos cercam ou nos afetam, sejam os discursos das linguagens orais ou escritas, sejam os discursos das linguagens híbridas ou cinéticas.

Reiteramos que, nesta seção, apenas relatamos brevemente uma atividade efetuada em sala como parte do trabalho docente, de um dos autores do presente ensaio, na educação básica, apenas para substanciar a discussão teórica aqui apresentada. Mesmo considerando que tal proposta esteja sujeita a críticas por ainda manter alguns pontos associáveis a práticas tradicionais, acreditamos que reflete nosso esforço em exercitar propostas de análise textual-discursiva mais promissoras no trabalho de sala de aula.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas neste trabalho objetivaram problematizar o ensino de língua materna naquilo que acreditamos ser o seu principal dilema: Como ensinar o conteúdo gramatical de forma contextualizada e reflexiva, de modo que ele contribua para a competência linguístico-discursiva dos discentes?

O tom incisivo de nossas afirmações poderia ter levado o leitor a pensar que estaríamos lançando sobre os professores de língua materna a responsabilidade do pouco avanço nas mudanças, o que não foi nosso propósito, pois reconhecemos que estes se esmeram para fazer o melhor que podem. Todavia, consciente ou inconscientemente, estão muitas vezes apenas reproduzindo o que aprenderam durante suas jornadas escolares. Como ressalta Mendonça (2007, p. 99), não há, por trás de seus procedimentos, [...] uma “mente sádica” que queira dificultar a vida do aluno, mas a crença genuína de que eles levam ao domínio da norma-padrão e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de texto. No entanto, há uma constatação que precisa ser levada a sério: não há mais razão justificável para continuarmos insistindo em uma metodologia que privilegia apenas o estudo da terminologia gramatical desvinculada dos contextos de uso da língua, ignorando as múltiplas dimensões que esta possui.

Considerando-se as discussões apresentadas, acreditamos que a prática de AL seja a alternativa capaz de ressignificar o ensino de língua portuguesa de forma sustentada. Em tese, pode-se afirmar que estudar a língua sob a ótica da AL é ir além do caráter meramente classificatório empregado na gramática normativa, pautado num ensino superficial, fugaz e restrito da língua, por isso insustentável para as exigências contemporâneas. É proporcionar ao aluno a observação dos rearranjos da língua, fazendo-o perceber que há formas variadas de construir sentido e de desenvolver sua capacidade sócio-comunicativa, dentro ou fora da escola.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

ARAÚJO, M. Z. F; SANTOS, J. S; DIFABIO, E. H. As distâncias entre as políticas linguísticas e as práticas pedagógicas docentes: um olhar sob a ótica da sustentabilidade na educação. *In: Anais do II CIDS* (Congresso Internacional de Dialectologia e Sociolinguística). UFPA, Belém, PA. São Luís: EDUFMA, 2012, pp. 1846-1861.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. Gramática do texto, no texto. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v.10, n. 2, p.107-133, jul./dez. 2002.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: CE/SENP, 1991, 39 p.

_____. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/UNICAMP, n. 22, p.9-39, 1992.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) **O texto na sala de aula**. 3ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

HARGREAVES, A; FINK, D. **Liderança sustentável: desenvolvendo gestores da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEAL, Susana Mira. Ser professor... de português: Especificidades da formação dos professores de língua materna. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<http://www.educacion.udc.es/grupos/Gipdae/congresso/.../pdfs/t3/t3c92.pdf>> Acesso em: 13/08/2012.

MARCHIORO, Marina Zvierikovski. A análise linguística e o texto dissertativo-argumentativo: um olhar sobre o ensino de língua portuguesa. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

_____. Análise Linguística: Por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEREIRA, R. C; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2011.

PIETRI, Emerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (Orgs). **Ensino de língua**- Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 18-37.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. 3ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

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

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero**. In: VI SIGET, 2011, Natal. Caderno de Programação e Resumos do VI SIGET. Natal, 2011. Disponível em <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20\(UFCG\)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20\(UFCG\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Maria%20Augusta%20Reinaldo%20(UFCG)%20e%20Maria%20Auxiliadora%20Bezerra%20(UFCG).pdf)> Acesso em 11 set 2013.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. 2 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, L. H. O; BARBOSA, E. P. S; SILVA, E. T. Análise Linguística no Ensino Fundamental: Professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: SILVA, W. R; MELO, L. C. (Orgs). **Pesquisa & Ensino de língua materna e literatura**: Diálogos entre formador e professor. – Campinas, SP: Mercado de Letras; Araguaína, TO: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2009.

SILVA, W. R; TAVARES, E. Prática de análise linguística em abordagens didáticas interdisciplinares. In: _____ SILVA, W R; SILVA, L. H. O. (Orgs). **Como fazer relatórios de pesquisa**: investigações sobre o ensino e formação do professor de língua materna. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto**: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna. Maringá: Eduem, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa In: **O ensino de língua portuguesa no 2o. grau**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU), 1996, p. 107-156.

Anexo

Camaro Amarelo
(Munhoz e Mariano)

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce
Agora eu fiquei do dododo doce, doce [2x]

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo...

Quando eu passava por você
Na minha CG você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava...

Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero
Quando eu passo no Camaro amarelo...

E agora você vem, né?
E agora você quer, né?
Só que agora vou escolher
Tá sobrando mulher! (2x)

Quando eu passava por você
Na minha CG você nem me olhava
Fazia de tudo pra me ver, pra me perceber
Mas nem me olhava...

Aí veio a herança do meu véio
E resolveu os meus problemas, minha situação
E do dia pra noite fiquei rico
Tô na grife, tô bonito, tô andando igual patrão

Agora eu fiquei doce igual caramelo
Tô tirando onda de Camaro amarelo
E agora você diz: vem cá que eu te quero

Quando eu passo no Camaro amarelo...

E agora você vem, né?

E agora você quer, né?

Só que agora vou escolher

Tá sobrando mulher! (2x)

Agora eu fiquei doce igual caramelo

Tô tirando onda de Camaro amarelo

E agora você diz: vem cá que eu te quero

Quando eu passo no Camaro amarelo...

Agora eu fiquei doce, doce, doce, doce

Agora eu fiquei do dododo doce, doce