

# ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA NECESSIDADE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Antônia Martins Ferreira<sup>1</sup>  
Luana Augusta Araújo<sup>2</sup>

**Resumo:** A análise linguística (AL) é primordial para a tomada de consciência em relação à linguagem, uma vez que essa desperta outras áreas não prezadas pelo método tradicional de ensino de línguas, cujos pilares são, na maioria das vezes, os estudos gramaticais, desvinculado de um sentido prático e/ou de um contexto. Sendo assim, a AL é fundamental para promover a reflexão sobre a linguagem e seu uso em diferentes situações, capacitando indivíduos para o uso eficiente da língua materna e/ou estrangeira. Por meio da reflexão crítica da linguagem, os sujeitos são capazes de se integrar, adequar, modificar, criticar e agir em diferentes meios, fazendo uso pleno das faculdades da linguagem. Assim como em língua materna, a utilização da análise linguística no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira faz-se necessário, pois se apropriando de um novo idioma e cultura, o sujeito é capaz também de compreender e circular em contextos socioculturais diferentes do seu.

**Palavras-chave:** Análise linguística. Ensino-aprendizagem de línguas. Propostas de atividades.

## Introdução

A trajetória do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa altera-se ao longo das décadas, sofrendo inúmeras mudanças, algumas relevantes e outras nem tanto. A partir da chegada dos portugueses ao Brasil, a língua foi erigida por propósitos colonizadores, ou seja, para catequizar e controlar índios, disseminar a cultura europeia e unificar a terra descoberta. Durante o Império, a Retórica, a Poética e a Gramática do Latim era o que se ensinava. Com o fim dessa época, ocorre a fusão dessas três vertentes e, surge pela primeira vez o nome Português ou Língua Portuguesa para denominar a disciplina escolarizada. Mantém-se, entretanto, a tradição do ensino pautado na Retórica, Poética e Gramática. Já a partir da década de 50, com as mudanças socioculturais e acesso das classes populares à escola, inicia-se o estudo da gramática e do texto, mas ainda com precedência à gramática.

Na década de 70, com os governos militares, a Língua Portuguesa é vista como instrumento de desenvolvimento do país. Os objetivos da disciplina passam a ser mais utilitários e pragmáticos e, a concepção de comunicação é

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, email: antonia\_martins34@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, email: araujo.luana@gmail.com

incorporada. Nessa mesma época, o nome da disciplina é alterada para Comunicação e Expressão, Comunicação em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, de acordo com a série (RODRIGUES, 2009).

Percebe-se, então, que até a década de 80 a Língua Portuguesa era abordada apenas de forma descritiva e prescritiva, isto é, ensino de gramática e de definições dos termos da língua, iniciando nos elementos básicos morfemas e fonemas e expandindo até frases, orações ou fragmentos de textos descontextualizados. Resumidamente, o ensino tradicional da Língua Portuguesa ao longo da história foi embasado em memorização de regras gramaticais por meio de análises estruturais, desarticulação entre leitura e escrita, desvinculação com o contexto sociocultural do aprendiz e seleção de conteúdos “apropriados” para o estudo das normas da língua.

Na década de 80, o nome da disciplina retorna à sua origem, Língua Portuguesa, e algumas críticas surgem em relação a como esse ensino se dava e em quais fundamentos era pautado – conteúdo gramatical, práticas descontextualizadas e leitura de fragmentos de texto. Na mesma década, Geraldi (1984) cunha o termo Análise Linguística. O professor e autor possuía um olhar diferenciado acerca do ensino *da* língua, não *sobre* a língua. Para ele o diferencial estava na leitura, na reflexão da língua e seus usos e, na reescrita, não se restringindo à metalinguagem ou gramática. A análise linguística (AL) surge, então, do questionamento acerca das práticas tradicionais de ensino da Língua Portuguesa centrada em análises puramente gramaticais e de forma descontextualizada, em que o objetivo principal é o domínio da norma padrão da língua, mas como advoga Possenti (1996) o direcionamento do ensino da língua deveria ser o de criar condições para que o indivíduo realmente a *apreendesse*.

A concepção de análise linguística advém da necessidade em diminuir ou zerar o descompasso existente entre o que previam os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e o que realmente acontecia em muitas escolas brasileiras. O termo análise linguística denomina “[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Sendo assim, a AL visa formar alunos que entendem o que leem e que sejam capazes de produzir textos

significativos e coerentes, e que, mais ainda, reflitam acerca do uso da língua. Desta maneira, AL está alicerçada no tripé básico de ensino da língua: a leitura, a produção de textos e a análise linguística.

A análise linguística, entretanto, não fomenta a ideia de que as regras gramaticais devem ser abolidas do ensino e da escola, ao contrário, tem de se repensar, ressignificar e readequar o seu ensino, uma vez que explicitar regras gramaticais não é a mesma coisa que ensinar uma língua ou suas normas. Para Faraco e Castro (2000, p. 180):

[...] a crítica básica e fundamental dos linguistas ao ensino tradicional recai sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconhecerem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudos, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática (FARACO e CASTRO, 2000, p. 180).

Sabe-se, entretanto, que o ensino reducionista da língua, centrado apenas no aspecto gramatical, não garante o uso proficiente da mesma, não habilitando seus usuários a interagir nos diferentes contextos socioculturais e nas comunidades discursivas. Então,

[...] o objetivo da escola, no que diz respeito à língua, é formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade, é oferecer a eles uma verdadeira educação linguística (BAGNO, 2002, p. 79).

Essa educação linguística perpassa por diferentes abordagens e práticas de ensino-aprendizagem, em que as características socioculturais do sujeito e suas experiências e conhecimentos anteriores são respeitados, lugar em que há diversidade de estímulos e reflexões, onde o conhecimento é:

[...] o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência no e com o mundo (LUCKESI, 1989, p. 47-48).

Dada a importância de um novo direcionamento no ensino-aprendizagem da língua, embasado em práticas de escuta, de leitura e de produção textual, alinhada à reflexão sobre a linguagem e permeada por interações entre os sujeitos, faz-se necessário a modificação das práticas em sala de aula.

Neste sentido, não apenas o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve ser repensado, mas também o ensino de línguas estrangeiras, adicionais ou L2, para que os indivíduos sejam reflexivos e críticos em ambas as línguas e competentes em múltiplos contextos de uso dos idiomas.

### **Histórico do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa**

No que concerne o ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao longo do tempo, diferentes metodologias e abordagens surgiram como princípios norteadores. O método clássico ou método de gramática e tradução tinha por característica o foco em regras gramaticais, memorização de vocabulário por meio de listas, tradução de textos clássicos e posterior análise gramatical (PRATOR e CELCE-MURCIA, 1979, p. 3). O método sofreu inúmeras críticas por não desenvolver as habilidades necessárias para a interação dos indivíduos, centrando-se apenas em regras gramaticais e tradução de textos clássicos.

Posteriormente, o método direto apresentou-se como mais indicado para o ensino de línguas por prezar a interação oral, o uso espontâneo da língua, a ausência de tradução entre a língua 1 e 2 (L1 e L2) e pouca, ou nenhuma análise gramatical. Aulas prioritariamente conduzidas em L2, gramática apresentada indutivamente, professor como modelo de fala, exercícios de compreensão oral e auditivo e ênfase na correta pronúncia e gramática (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 10).

Após a Segunda Guerra Mundial, surge o método audiolingual cujas premissas eram: diálogos esquematizados para a prática oral, importância à correta pronúncia (livre de erros), uso de recursos visuais e extratos de fala de nativos, gramática por meio de analogias indutivas, reforço positivos às

respostas corretas dos discentes e padrões estruturais praticados pela repetição (*drills*).

Sucessivamente, há a ascensão da abordagem comunicativa, centrada no aprendiz não só em termos de conteúdo, mas, também, em relação às técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer o papel de autoridade e detentor do conhecimento para ser o orientador e facilitador do processo. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação por meio de diálogos em situações reais de uso da língua. Os textos escritos devem ser autênticos e de diferentes gêneros. As quatro habilidades linguísticas (ouvir, ler, escrever e falar) são apresentadas de modo integrado, não havendo restrições quanto ao uso da L1.

Quando se fala em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a abordagem comunicativa é a mais amplamente aceita e empregada pela maioria dos docentes e instituições de ensino. Cabe ressaltar, entretanto, que não é o método ou abordagem que assegura o aprendizado da língua, uma vez que diversas variáveis incidem sobre esse processo, como motivação intrínseca e extrínseca do discente, autoconfiança, materiais instrucionais, formação docente, entre outros. A solução proposta por alguns estudiosos é o ecleticismo inteligente, ou seja, a partir das experiências do professor, apoiado nos objetivos e conhecimentos prévios dos alunos, este possa selecionar e incorporar à sua prática, as técnicas que melhor lhe convierem dos diferentes métodos discriminados (LEFFA, 1988).

Concomitantemente com a predominância da abordagem comunicativa, alguns autores já advogam a utilização do pós-método, cujo respaldo está no tripé da particularidade, prática e possibilidade (KUMARADIVELU, 2001). A particularidade refere-se à individualização dos conhecimentos de professores e alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que buscam objetivos determinados e que se adequam às situações reais do contexto sociocultural. O professor cria e molda diferentes técnicas e métodos de ensino a partir de suas necessidades e para os fins previamente determinados. Já a prática leva em consideração os saberes do professor, questionando até que ponto é válido a utilização de métodos e teorias estabelecidos por terceiros. A possibilidade remonta às questões de poder e de domínio existentes na sociedade, e por meio da conscientização do

aprendiz de uma L2, essas relações podem ser alteradas. Espera-se que os aprendizes desenvolvam a autonomia e a reflexão acerca da língua e de seu uso em diferentes situações interacionais.

Assim como o ensino da Língua Portuguesa foi modificado ao longo das décadas, da mesma forma ocorreu com o ensino de línguas estrangeiras. É possível, entretanto, traçar um paralelo entre o pós-método e a análise linguística, que buscam a tomada de consciência por parte dos discentes a respeito da língua e de seu uso em contextos diversos, pois

[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70).

Neste sentido, é urgente a pré-ocupação com a forma de abordar, apresentar, discutir e vivenciar diferentes conteúdos nas aulas de línguas, a fim de “[...] promover oportunidades de letramento, quer dizer fomentar a participação em eventos variados que exigem leitura e escrita, e assim o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SCHLATTER e GARCEZ, 2012, p. 42), desenvolvendo, assim, a reflexão crítica e a possibilidade de interação em diversos contextos sociais.

Do exposto, depreende-se que há uma relação próxima entre o pós-método para o ensino de línguas estrangeiras e a análise linguística para o ensino de Língua Portuguesa, pois os objetivos e as finalidades centram-se em refletir e utilizar a língua em diferentes contextos sociais, conforme apresentado no esquema a seguir:

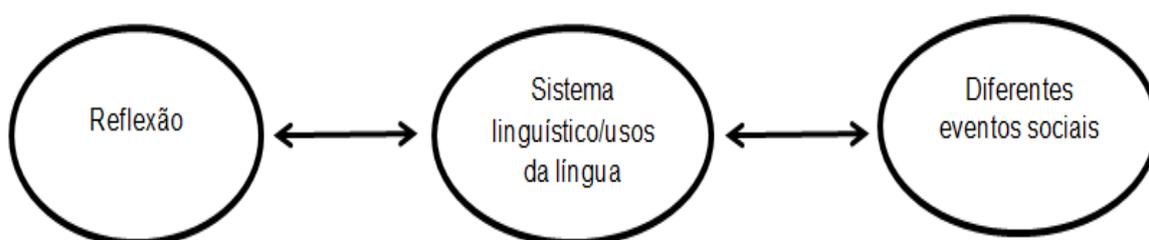


Fig. 1: Esquema representativo da AL e pós-método (esquema próprio)

## Letramentos

Juntamente à análise linguística e ao pós-método, tem-se o surgimento do termo Letramento que está diretamente relacionado à nova realidade social, em que não basta apenas a decodificação de letras e palavras, mas sim fazer uso da leitura e escrita, responder às suas exigências na sociedade e, inserir-se em práticas sociais de leitura e escrita, não se configurando como um método, técnica ou habilidade (KLEIMAN, 2005-2010). Entende-se que

[...] ele [o letramento] não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. (SOARES, 2009, p. 72).

Ademais, diferentemente da alfabetização e da leitura descontextualizada, pode-se concluir que os [...] estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2008, p. 02).

A fim de se alcançar esse letramento, muitos autores advogam (KLEIMAN, 2008; 2010; MENDONÇA, 2006; SOARES, 2004; 2009) que se faz necessário a adoção de uma metodologia para o letramento e a utilização dos gêneros do discurso em sala de aula, pois quanto mais domínio houver sobre essas estruturas relativamente estáveis, mais efetivamente participa-se das práticas sociais e de diversos eventos de letramentos em que leitura e escrita estão presentes, promovendo, então, uma educação mais plural. Para Rodrigues (2009, p. 175), “[...] o gênero funciona como um elemento integrador das práticas de leitura escuta, produção textual e análise linguística”.

A fim de se promover o letramento, Soares (2004, p. 15) reforça que a metodologia para o letramento pauta-se na “[...] imersão das crianças na cultura escrita; participação com as experiências variadas com a leitura e a escrita; conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito”.

É necessário, ainda, que as instituições educacionais insiram uma gama diversificada de novos gêneros, que aceitem as diferenças socioculturais e suas formas linguísticas características, especialmente aquelas não

preconizadas pela escola (BRAGANÇA, 2016), fazendo, assim, com que todos tenham acesso à educação, diminuindo a verticalização e a centralização exercida pelos sistemas educacionais formais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a unidade básica de ensino de Língua Portuguesa deve ser o texto, em suas mais diversas formas e gêneros, e não textos adaptados, reduzidos e empobrecidos para uso escolar. Ainda segundo Ledur (1996) é por meio do texto que a criança será capaz de conhecer e internalizar a gramática, e com criatividade, o professor desenvolverá atividades de leitura e produção textual que sejam interessantes para esses alunos, encontrando, assim, o prazer em aprender a ler, refletir e produzir textos condizentes à sua realidade, em língua materna ou estrangeira.

### **Propostas de atividades à luz da análise linguística, pós-método e letramentos**

A questão do livro didático é controversa. Há quem advogue a seu favor e alguns contra. O principal entrave está no questionamento a respeito da adequação desses materiais em relação às necessidades do alunado, à concepção de ensino da língua e até, às imposições referentes à escolha por parte da comunidade escolar. Sabendo-se que não existe material instrucional perfeito e que a adaptação e a seleção de atividades é necessária, propõem-se algumas atividades baseadas em livros didáticos de inglês como língua estrangeira a fim de promover uma maior conscientização da língua e seus usos.

#### **Atividade 1**

As atividades aqui propostas estão direcionadas aos discentes com conhecimento intermediário da língua. O professor deve sempre avaliar se as tarefas estão no nível de desenvolvimento para seus alunos, para que não ocorra desinteresse por estar aquém ou além de suas capacidades. A atividade pode ser realizada em Língua Portuguesa ou Inglesa, dependendo dos objetivos previamente traçados pela instituição de ensino, professores e

alunos. Apresentarei, aqui, a proposta em Língua Portuguesa a fim de facilitar a compreensão. Seguem-se as etapas:

Hi!

What a terrible day yesterday! First, I had a really bad headache, but I had to go to the store to get some food. So, I was riding to the mall when the rain started! There was a huge thunderstorm and I was on my bike, so I got really wet! Then I left my bike and went to the store. When I went back to my bike,—it wasn't there! Someone took it! Can you believe it??? After that I had to walk home, wet and cold. Then when I got home I couldn't find my keys! Guess what I did. I had to climb in an open window at the back! But a neighbor saw me, thought I was a thief and called the police. Now the police want to interview me, I have no keys, no bike, and a terrible cold from the rain! What should I do?

Larry

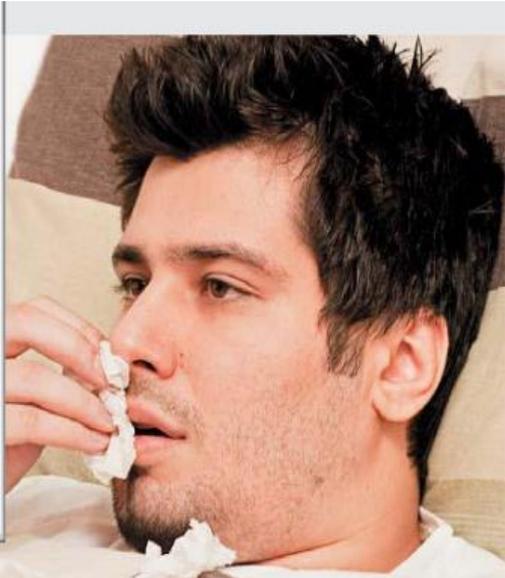


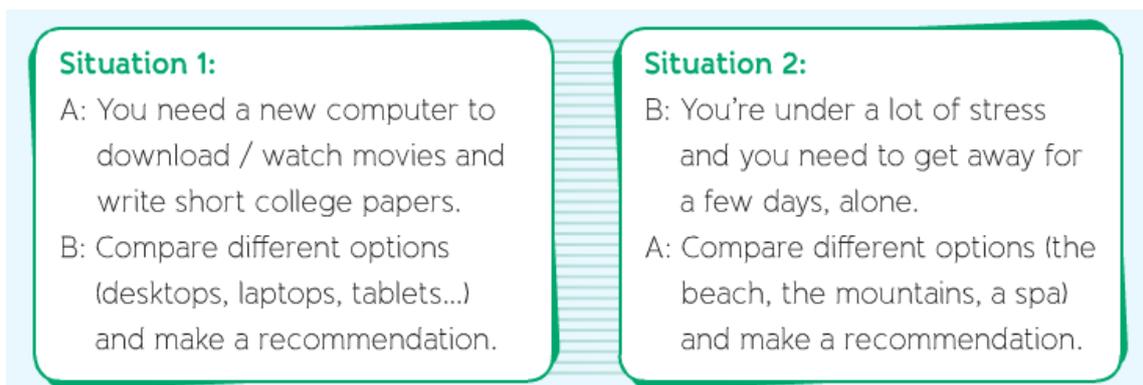
Fig. 2: English ID. Student's Book 2, p. 25

- a. De acordo com a figura, o que vocês acham que o rapaz tem? Qual a sua doença?
- b. Você já ficou doente alguma vez? Relate essa experiência.
- c. O que tem de acontecer para que você classifique seu dia como ruim?
- d. Leia o texto e reflita sobre os seguintes pontos:
  - Esses eventos estão relacionados ao passado, presente ou futuro? E como você justifica sua resposta?
  - Narre todos os acontecimentos que aconteceram com o rapaz.
  - Você já vivenciou algo parecido?
- e. Discuta com o seu colega os principais eventos do texto e vocabulários que não tenha compreendido. Caso haja necessidade, utilize o dicionário.
- f. Realize a leitura tentando se aproximar da pronúncia que você escutou.

Revista de Letras JUÇARA, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 182 – 198, dez. 2018 | 190

- g. Redija um texto lembrando um dia ruim que você passou e o que fez para superar e se sentir melhor. Compartilhe com seus colegas suas experiências.

## Atividade 2



The image shows two rounded rectangular boxes with green borders, each containing a situation for a writing activity. The boxes are set against a light blue background with a subtle pattern of horizontal lines. The first box is on the left and the second is on the right.

**Situation 1:**  
A: You need a new computer to download / watch movies and write short college papers.  
B: Compare different options (desktops, laptops, tablets...) and make a recommendation.

**Situation 2:**  
B: You're under a lot of stress and you need to get away for a few days, alone.  
A: Compare different options (the beach, the mountains, a spa) and make a recommendation.

Fig. 3: English ID. Student's Book 2, p. 45

- a. A partir da leitura das duas situações, os alunos são provocados pelo professor a falar sobre: a) a necessidade de se ter um novo computador e b) a possibilidade de viajar para relaxar.
- b. Após essa prévia discussão, em duplas, os alunos debaterão suas ideias e opiniões acerca dos dois temas propostos. Posteriormente, escolherão uma situação para escreverem sobre, comparando diferentes opções propostas no texto e fazendo recomendações.
- c. Os textos elaborados pelos alunos serão compartilhados entre todos da turma.

### Atividade 3

**C**  4.2 Write the five pool rules. Listen to check. Which do you think are good rules and which ones aren't? Change the ones you don't like.



Fig. 4: English ID. Student's Book 2, p. 70

- a. A partir da leitura do texto imagético, seguem-se as perguntas do professor:
- Você já viu esse tipo de placas na sua cidade ou vizinhança?
  - Que tipos de placas você conhece?
  - As placas são compostas apenas de imagens?
  - Onde você acha que as placas da imagem estão fixadas?
- b. Baseado nessa imagem crie textos para compor as placas.
- c. Compartilhe seus textos com seus colegas. Alguma similaridade?

### Atividade 4

As atividades podem e devem ir além dos livros didáticos. A partir de notícias vinculadas em jornais e revistas, online ou não, o professor pode utilizar imagens ou textos para provocar debates em sala de aula, com a finalidade de refletir a cerca do contexto que cerca os discentes, utilizando-se da linguagem para promover debates e reflexões.



Fig. 5: Jornal Extra Online, de 01/06/2017

- a. O professor pode iniciar a atividade fazendo um breve resumo da notícia (enchente em Pernambuco; pessoas desabrigadas, necessidade de carregar os objetos mais importantes a fim de salvá-los, etc.)
- b. Posteriormente, seguem-se os questionamentos:
  - O que vocês acreditam que a menina está levando em sua bolsa?
  - O que vocês salvariam de mais importante de uma enchente?
- c. Segue-se à leitura da notícia, na íntegra, disponível em:  
<https://extra.globo.com/noticias/brasil/fugindo-da-enchente-menina-pernambucana-escolhe-salvar-livros-comove-as-redes-21422012.html>
- d. Após a leitura individualizada, o professor provoca os alunos a discutirem a respeito da notícia e o gênero utilizado. Mediante perguntas de interpretação, como por exemplo:
  - O que Rivânia acha mais importante na vida dela?

- Que outros desastres naturais você conhece? Nomeei-os em inglês.
  - O que você achou da atitude da menina em salvar seus livros?
- e. A seguir, o professor poderá incentivar o engajamento social de seus alunos propondo a elaboração de um projeto cuja finalidade principal é arrecadar subsídios e donativos às pessoas carentes. A explanação acerca da composição e etapas de um projeto faz-se necessária.
- f. Esse projeto de ajuda social pode envolver toda a escola, mobilizando diferentes anos de ensino com tarefas específicas para que cada um desenvolva, englobando, também, várias disciplinas.

### Atividade 5



Fig. 6: Disponível em <https://garfield.com/comic/2016/05/06>

- a. Leia o quadrinho e responda:
- Para onde o Garfield quer viajar nas próximas férias, e por que você acredita que ele escolheu esse lugar?
  - Você viaja nas suas férias? Para onde geralmente vai e quais as atividades que realiza? Comente com seus colegas.
- b. Elabore uma pequena história em quadrinhos para compor o jornalzinho da escola. Crie seus próprios personagens ou utilize aqueles que você mais gosta. Seja criativo nos diálogos.

## **Reflexões**

Acredita-se que as atividades apresentadas em materiais didáticos, tanto em língua portuguesa como em língua estrangeira, devem ser cuidadosa e previamente analisadas pelo docente, pois, uma vez que a análise linguística deve ser o fio condutor de nossa prática, e sabendo que há materiais cujas propostas não estão plenamente alinhadas à essa perspectiva, então, é função do professor revisá-las e adaptá-las para um melhor aproveitamento por parte dos discentes, promovendo com isso uma reflexão sobre o sistema linguístico e os usos da língua.

As propostas de atividades apresentadas na seção anterior vão ao encontro da inserção do aluno em diferentes contextos discursivos e a apropriação da Língua Inglesa por meio de sua exposição a variados tipos de textos e situações, a fim de que o aprendiz possa se desenvolver afetiva e cognitivamente, interagindo em uma segunda língua, tendo por base o material didático e materiais de ampla circulação na sociedade, seu conhecimento prévio e o contexto sociocultural em que está inserido.

A reflexão e a análise acerca da língua e dos materiais instrucionais passam a ser uma premissa a ser seguida pelos docentes para que assim possam direcionar a sua prática docente e, conseqüentemente, proporcionar aos seus alunos a oportunidade de, também, reconhecer que a língua não é um ajuntamento de regras e estruturas, tão amplamente difundido por algumas escolas e professores.

## **Considerações finais**

De acordo com as considerações que foram feitas neste artigo, percebemos a importância da análise linguística para o ensino de línguas. É necessário a mudança do paradigma da educação tradicionalista e normativa para uma educação crítica, libertadora e democrática, onde alunos não apenas reproduzam conteúdos, mas que sejam capazes de compreender, inferir e produzir conhecimento, ou seja, cidadãos críticos em uma sociedade real, não apenas entre muros da escola, onde geralmente os conteúdos são fragmentados ou adaptados às condições dos bancos escolares.

São eminentes, também, professores preparados e engajados nessa perspectiva de ensino, onde o primordial não é a “transmissão” do conteúdo, mas a mediação do conhecimento de seus alunos e, isso perpassa primeiramente pelo conhecimento de seus discentes e suas necessidades, pelo planejamento prévio e sua adaptação e readaptação sempre que houver necessidade e, principalmente, pela busca incessante de informações e temáticas que possam ser utilizadas em sala de aula, fazendo a ligação entre conteúdos curriculares e contexto sociocultural/real.

As atividades sugeridas nesse artigo são dos mais diversos tipos e gêneros: exercícios do livro didático, textos verbais e não-verbais, notícias online e histórias em quadrinhos. Esses foram apenas exemplos de como nós, professores, podemos proceder para diversificar e utilizar a análise linguística nas aulas de línguas. Seremos criativos e atentos ao conhecimento que nos rodeia, seremos críticos e adaptar – ver com outros olhos o que nos é oferecido por materiais padronizados e formatados – seremos sensíveis e coerentes com os nossos alunos, a fim de que possamos com a nossa prática educativa não apenas transmitir conteúdo, mas sim, trocar experiências e construir, assim, conhecimento eficaz, crítico e tão necessário para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

## **LINGUISTIC ANALYSIS: A NEED FOR LANGUAGE TEACHING-LEARNING**

**Abstract:** The linguistic analysis (LA) is primordial for the awareness of the language, since it awakens other areas not appreciated by the traditional method of language teaching that relies on grammar studies and, most of the time, unlinked of a practical sense and / or context. Thus, AL is fundamental to provide reflection on language and its use in different situations, enabling individuals to use the mother tongue or foreign language effectively. Through the critical reflection of language, subjects are able to integrate, adapt, modify, criticize and act in different ways, making full use of the faculties of language. As in the mother tongue, the use of linguistic analysis in the teaching-learning of a foreign language is necessary, because by appropriating a new language and culture, the subject is also capable of understanding and circulating in sociocultural contexts different from his own.

**Keywords:** Language analysis. Teaching and learning of languages. Proposals of activities.

## **Referências**

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna, letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRAGANÇA, M.; BALTAR, M. A. R. Novos estudos do letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, p. 3-12, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. Por uma Teoria Linguística que Fundamente o Ensino da Língua Materna. *Educar em revista*. Curitiba, V. 15, p. 179-194, 2000.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

*JORNAL EXTRA* (online). Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/fugindo-da-enchente-menina-pernambucana-escolhe-salvar-livros-comove-as-redes-21422012.html>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar Letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: *Jornal Contato Editorial*. Porto Alegre, maio, 1996, nº 7, ano II.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

LUCKESI, C. et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1989.

MENDONÇA, M. 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 Editorial, 2006. p.199-226.

PRATOR, C.; CELCE-MURCIA, M. An outline of language teaching approaches. In Celce-Murcia, Marianne, and McIntosh, Lois (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House, 1979.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas SP, Ed. Mercado das Letras: 1996.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press, 1986.

RODRIGUES, R. H. A pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais. In: *CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS*. 3, 2007, Maringá. Anais...Maringá, 2009, p. 2010-2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SELINGSON, P; LETHABY, C; BARROS, L. O. *English ID*. Student's Book 2. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2013.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, nº 25.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Data da Submissão: 08/06/2018

Data da Aprovação: 18/12/2018