ENTRE O TEXTO E A GRAMÁTICA: A ANÁLISE LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

TACIANE QUADRADO LOPES DA SILVA

RESUMO: Este artigo analisa o papel da Análise Linguística (AL) no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, à luz do Currículo da Cidade de São Paulo (2019) e das contribuições teóricas de Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia. A pesquisa fundamenta-se na concepção de linguagem como prática social, orientando-se por uma perspectiva que integra os eixos de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica, superando o ensino tradicional de gramática pautado na memorização de regras descontextualizadas. A partir da obra de Moraes (2006; 2012), defende-se que a AL deve estar a serviço da ampliação das capacidades de leitura e escrita, sendo desenvolvida com base na reflexão sobre textos reais, nos quais os estudantes possam observar, comparar e compreender as regularidades e variações da língua em uso. Travaglia (2009), por sua vez, enfatiza a importância de situar o ensino gramatical em contextos concretos de produção de sentido, destacando o papel da gramática como instrumento comunicativo e não como fim em si mesma.O estudo também apresenta as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo, que propõe práticas pedagógicas centradas na problematização, na investigação linguística e no respeito à diversidade cultural e linguística dos estudantes. As implicações pedagógicas discutidas incluem atividades de reescrita, comparação de tempos verbais, análise de coesão textual e debates sobre variação linguística e preconceito linguístico, visando à formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de suas escolhas linguísticas. Conclui-se que uma abordagem crítica e contextualizada da Análise Linguística, articulada aos gêneros discursivos e às práticas sociais de linguagem, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Tal abordagem exige do professor uma postura mediadora e investigativa, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento. O estudo reforça o compromisso com uma educação humanizadora e emancipadora, como propõem Freire (1996), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005), comprometida com a valorização da pluralidade linguística e com a formação cidadã.

PALAVRAS-CHAVE: Análise Linguística; Ensino de Língua Portuguesa; Ensino Fundamental; Consciência Linguística; Práticas de Linguagem.

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, historicamente, foi marcado por uma abordagem tradicional centrada na memorização de regras gramaticais e na reprodução mecânica de estruturas linguísticas descontextualizadas. Essa perspectiva, fortemente enraizada nas práticas escolares brasileiras, priorizou a norma-padrão como único modelo legítimo de expressão, muitas vezes negligenciando a diversidade linguística e as reais situações de uso da língua. Nas últimas décadas, contudo, pesquisas no campo da Linguística Aplicada, associadas a documentos orientadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, têm apontado para a necessidade de reconfigurar o ensino da gramática, de modo que ele esteja efetivamente articulado à leitura, à produção textual e às práticas discursivas que circulam socialmente.

Nesse cenário, a Análise Linguística (AL) emerge como um eixo estruturante para a formação de leitores e produtores de textos críticos, conscientes e autônomos. Diferente de uma simples aplicação de regras normativas, a AL propõe um estudo reflexivo e funcional da língua, partindo de textos autênticos e de situações significativas de comunicação. O objetivo não é apenas compreender o “como” da estrutura linguística, mas, sobretudo, o “porquê” de determinadas escolhas e os efeitos de sentido que elas produzem em diferentes contextos.

Entre os pesquisadores que contribuem para essa mudança paradigmática, Arthur Gomes de Moraes ocupa lugar de destaque

ao propor que o ensino da gramática se desenvolva a partir da observação, comparação e reflexão sobre a língua em uso, considerando sempre os gêneros discursivos e os contextos de produção. De forma convergente, Luiz Carlos Travaglia reforça que a gramática deve estar a serviço da construção de sentidos e do desenvolvimento da competência discursiva, rompendo com a ideia de um conteúdo isolado e descolado da interação social.

Essa concepção dialoga com os princípios do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que integra a Análise Linguística aos eixos de leitura, oralidade e produção escrita, promovendo uma abordagem contextualizada, crítica e plural. Ao reconhecer a diversidade linguística e combater o preconceito linguístico, essa proposta contribui para uma educação linguística emancipadora, em que os estudantes são instigados a refletir sobre suas escolhas linguísticas e a compreender as implicações sociais, ideológicas e culturais do uso da língua.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Análise Linguística, com base nas contribuições de Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia, relacionando-os às orientações do Currículo da Cidade de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental. Busca-se, com isso, discutir as implicações pedagógicas dessa

abordagem para o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando seu potencial para formar sujeitos críticos, capazes de atuar de forma consciente e ética nas diversas esferas da vida social.

O ensino de Língua Portuguesa, ao longo da história da educação brasileira, foi predominantemente conduzido por uma abordagem tradicional, centrada na memorização de regras gramaticais e na reprodução mecânica de estruturas linguísticas descontextualizadas. Essa prática, consolidada desde o período colonial e fortemente enraizada no modelo escolar do século XIX, privilegiou a norma-padrão como único modelo legítimo de expressão, desconsiderando a riqueza e a legitimidade das diferentes variedades linguísticas presentes no território nacional. Ao tratar a gramática como um fim em si mesma e desconectada de práticas reais de comunicação, essa perspectiva pouco contribuiu para a formação de leitores e produtores de textos críticos e autônomos, limitando-se a promover um aprendizado formal e pouco significativo para a vida social do estudante.

Nas últimas décadas, contudo, os avanços da Linguística Aplicada e as contribuições de estudos sociolinguísticos, discursivos e textuais trouxeram à tona a necessidade de repensar o papel da gramática no ensino da Língua Portuguesa. Documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade de São Paulo, reafirmam essa mudança de paradigma ao defender que o estudo da língua seja integrado às práticas de leitura, produção textual e oralidade, de modo que o aprendizado seja contextualizado, funcional e socialmente relevante. A escola, nessa perspectiva, deve reconhecer a diversidade linguística como patrimônio cultural e combater práticas de ensino que reforcem o preconceito linguístico, ampliando a competência comunicativa dos estudantes em diferentes esferas sociais.

É nesse cenário de transição que a Análise Linguística (AL) emerge como um eixo estruturante para o ensino da Língua Portuguesa. Longe de se restringir à aplicação de regras normativas, a AL propõe um estudo reflexivo e funcional da língua, partindo de textos autênticos e de situações significativas de comunicação. Mais do que compreender o "como" da estrutura linguística, busca-se responder ao "porquê" das escolhas feitas pelo falante ou escritor, investigando os efeitos de sentido e as intenções comunicativas subjacentes. Essa abordagem desloca o foco da simples correção gramatical para a construção de sentidos, colocando o estudante como agente ativo na interpretação e produção de textos.

Entre os pesquisadores que contribuem para fundamentar essa mudança, Arthur Gomes de Moraes destaca-se ao propor que o ensino da gramática seja construído a partir da observação, comparação e reflexão sobre a língua em uso, sempre vinculada a gêneros discursivos e contextos reais de produção. Em sintonia, Luiz Carlos Travaglia defende que a gramática deve estar a serviço da competência discursiva, funcionando como recurso para a interação social e para

a produção de sentidos, e não como um conteúdo isolado e

descontextualizado.

Essa concepção encontra ressonância nos princípios do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que integra a Análise Linguística aos eixos de leitura, oralidade e produção escrita, promovendo uma abordagem contextualizada, crítica e plural. Ao valorizar a pluralidade de usos da língua e estimular a reflexão consciente sobre as escolhas linguísticas, tal proposta contribui para a construção de uma educação linguística emancipadora, que prepara o estudante para compreender e atuar criticamente nas diversas esferas da vida social.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos da Análise Linguística à luz das contribuições de Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia, relacionando-os às orientações do Currículo da Cidade de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental. Pretende-se, com isso, discutir as implicações pedagógicas dessa abordagem para o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando seu potencial para a formação de sujeitos críticos, conscientes e linguisticamente competentes, capazes de interagir de maneira ética e eficaz nas múltiplas práticas discursivas que compõem a sociedade contemporânea.

2. ANÁLISE LINGUÍSTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Arthur Gomes de Moraes é reconhecido como um dos principais pesquisadores que propõem uma reconfiguração da prática pedagógica voltada ao ensino da Língua Portuguesa. Para o autor, é fundamental romper com o modelo tradicional centrado exclusivamente na memorização de regras gramaticais descontextualizadas, em favor de uma abordagem reflexiva e funcional da linguagem. Tal perspectiva defende que a gramática deve ser tratada como uma ferramenta para a compreensão e produção de sentidos, e não como um fim em si mesma.

Segundo Moraes (2006), "a análise linguística deve estar a serviço do aprimoramento das capacidades de leitura e de produção textual dos alunos", sendo, portanto, indissociável do trabalho com os gêneros discursivos (MORAES, 2006, p. 25). Essa afirmação nos conduz a uma prática docente em que a gramática é abordada a partir dos textos, permitindo ao aluno observar, refletir e compreender como os sentidos são construídos linguisticamente em diferentes contextos de uso.

O autor reforça ainda que a AL precisa ser desenvolvida a partir de situações significativas, nas quais os alunos possam comparar formas linguísticas, observar regularidades, identificar variações e, sobretudo, compreender os efeitos de sentido provocados por determinadas escolhas linguísticas (MORAES, 2012). Por exemplo, ao analisar

uma notícia jornalística em sala de aula, é possível propor discussões sobre o uso de tempos verbais no discurso indireto ou sobre a carga valorativa de certos adjetivos escolhidos pelo autor. Situações como essas favorecem a comparação entre diferentes formas de dizer, conforme defende Moraes (2012), que enfatiza a importância de atividades que explorem "as regularidades e variações da língua em seu uso social, sem tratar a norma-padrão como única forma válida de expressão" (p. 33).

Travaglia (2009) complementa e amplia essa discussão ao afirmar que o ensino da gramática precisa estar integrado ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. O autor critica veementemente o ensino tradicional de gramática, que, segundo ele, acaba sendo um conteúdo "desvinculado da produção de sentido e da interação social" (TRAVAGLIA, 2009, p. 24). Para Travaglia, a gramática deve ser ensinada como um recurso que o falante usa para construir sentidos e alcançar objetivos comunicativos em situações reais de uso da linguagem.

Essa visão aproxima-se da proposta de Moraes (2012), especialmente ao considerar que a gramática não pode ser um conteúdo isolado, mas sim um meio para a construção de sentidos. Ambos os autores defendem que o ensino de AL deve estar ancorado nos textos e nas práticas discursivas concretas, priorizando o desenvolvimento da consciên-

cia linguística dos estudantes. Para Travaglia (2009), a análise da língua só faz sentido se for situada em um contexto interacional, em que o aluno possa perceber por que e como determinadas estruturas gramaticais são usadas. Ele destaca: "É fundamental que os alunos compreendam que as escolhas linguísticas produzem efeitos de sentido e que essas escolhas dependem do contexto, da intenção comunicativa e do interlocutor" (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

Ao colocar o aluno como sujeito ativo nesse processo, a Análise Linguística torna-se um exercício de consciência linguística e crítica. Na prática docente, experiências simples, como a reescrita de um bilhete ou a revisão coletiva de uma produção textual, podem gerar reflexões significativas sobre aspectos gramaticais, discursivos e estilísticos. Uma possibilidade disso seria, durante a análise de uma crônica em turma de 8º ano, por exemplo, questionar a escolha lexical do autor ao empregar a expressão "de repente" em vez de "subitamente". Essa questão pode desencadear uma rica discussão sobre os efeitos de sentido das escolhas lexicais, os registros de linguagem e as relações entre norma padrão e linguagem cotidiana.

Esse tipo de reflexão exemplifica o que Moraes (2012) define como "ensinar gramática a partir da reflexão sobre os usos da língua, seus contextos, suas intencionalidades e seus efeitos" (p. 21), e o que Travaglia (2009) defende como um ensino gramatical vinculado às práticas de interação social e produção de sentido. Ambos os autores convergem ao enfatizar que o ensino de gramática precisa, antes de tudo, fazer sentido para o aluno, ser funcional e dialogar com as práticas reais de linguagem.

Essa concepção está em consonância com as diretrizes do Currículo da Cidade de São Paulo (2019), que reforça a importância de uma abordagem integrada entre Análise Linguística, leitura e produção textual. O currículo paulistano orienta o professor a planejar situações de ensino que promovam o desenvolvimento de habilidades linguísticas de forma contextualizada, levando em conta os diferentes gêneros discursivos, as práticas sociais de linguagem e a diversidade linguística.

Dessa forma, a articulação entre os pressupostos teóricos de Moraes e Travaglia e as orientações do Currículo da Cidade de São Paulo oferece aos docentes uma base sólida para uma prática pedagógica que valorize a reflexão sobre a língua em uso, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir linguisticamente nas diferentes esferas da vida social.

2.1. A PROPOSTA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade de São Paulo para os anos finais do Ensino Fundamental propõe uma abordagem integrada do ensino de Língua Portuguesa, estruturando-o em quatro eixos fundamentais: leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica. Dentre esses, o eixo de análise linguística assume um papel central na promoção de uma reflexão consciente sobre a linguagem e seus usos, afastando-se de uma prática pedagógica tradicionalmente centrada na memorização de regras e no ensino descontextualizado da gramática. Como destaca o próprio documento curricular, esse eixo visa "promover a reflexão sobre a linguagem e seus efeitos de sentido, por meio da comparação, reformulação e observação de regularidades" (SÃO PAULO, 2019, p. 50).

É sabido que grande parte dos estudantes chega aos anos finais do Ensino Fundamental com uma compreensão limitada da gramática normativa, muitas vezes associando o estudo da língua a um conjunto de regras fixas, desconectadas de situações reais de comunicação. Nesse cenário, o Currículo da Cidade surge como uma importante ferramenta de transformação, pois propõe uma análise da linguagem que parte do uso — ou seja, dos textos, das práticas discursivas e dos contextos sociais nos quais os alunos estão inseridos.

A perspectiva adotada pelo currículo dialoga diretamente com autores como Moraes (2007), que defende a importância de práticas pedagógicas voltadas à observação e explicitação de regularidades linguísticas, com foco na construção do conhecimento gramatical de forma reflexiva e significativa. Para o autor, a análise linguística deve ocorrer "como processo de reflexão sobre a

língua, tendo o texto como ponto de partida para que o aluno perceba a língua em funcionamento" (MORAES, 2007, p. 15).

Nesse contexto, a Análise Linguística se configura como uma prática discursiva, investigativa e funcional, que não se limita à aprendizagem da norma culta, mas promove a ampliação da competência linguística e comunicativa dos estudantes. Essa concepção encontra respaldo também em Travaglia (2009), ao afirmar que a gramática precisa ser ensinada com base em "situações reais de uso da linguagem, permitindo que o aluno perceba as implicações sociais, ideológicas e comunicativas das escolhas linguísticas" (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Na prática pedagógica, essa abordagem pode se concretizar por meio de atividades que estimulem os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido produzidos por diferentes estruturas linguísticas, como, por exemplo, o uso dos tempos verbais em narrativas. Uma atividade bastante eficaz consiste em propor a reescrita de trechos narrativos utilizando diferentes tempos verbais, como o pretérito perfeito ("ele falou") e o pretérito imperfeito ("ele falava"), de modo que os estudantes percebam como essas escolhas alteram a temporalidade e o tom da narrativa. Essa prática possibilita, além do desenvolvimento da análise linguística, a sensibilização para os aspectos discursivos e estilísticos do texto, ampliando o repertório dos alunos e sua capacidade de leitura crítica.

Um exemplo é utilizar em aulas com turmas de 7º e 8º anos envolvendo a reescrita colaborativa de textos com foco na coesão e coerência textual. Nessa atividade, os alunos são convidados a revisar textos produzidos por colegas, observando o uso de pronomes, conectores e repetições desnecessárias. A partir da discussão coletiva sobre os elementos de coesão, promove-se um espaço de metalinguagem em que os alunos explicitam seus conhecimentos linguísticos e aprendem a reescrever com intenção comunicativa. Essa proposta está alinhada às orientações do Currículo da Cidade, que sugere, entre outras ações, "avaliar a coesão de um texto a partir do uso de pronomes e conectores" (SÃO PAULO, 2019, p. 52).

Além disso, é possível incorporar à Análise Linguística discussões sobre variação linguística, preconceito linguístico e usos legítimos da língua nas diferentes esferas da sociedade. Conforme defendem Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005), a escola tem o dever de formar leitores e produtores de textos críticos, capazes de compreender as diferentes formas de expressão linguística como manifestações legítimas de identidade cultural. Bagno (2007, p. 34) destaca que "ensinar gramática na escola não pode ser um ato de repressão à diversidade linguística, mas um exercício de respeito à pluralidade de falares e à construção de sentido".

Portanto, ao adotar uma postura investigativa e crítica diante da língua, o estudante se torna mais consciente de suas escolhas linguísticas e das implicações sociais de seu uso. Como educadora, acredito que essa é uma das maiores contribuições da Análise Linguística no contexto escolar: formar sujeitos capazes de compreender, analisar e transformar o mundo por

meio da linguagem. Essa concepção humanizadora do ensino da língua portuguesa está em consonância com os princípios de uma educação libertadora e inclusiva, como propõe Paulo Freire (1996), ao afirmar que "ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando" (p. 68).

2.2 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nos anos finais do Ensino Fundamental, que compreendem do 6º ao 9º ano, o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa ganha contornos mais complexos e desafiadores. Espera-se que, nessa etapa, o estudante aprofunde seu domínio das estruturas linguísticas, mas sempre em articulação com situações reais de uso da linguagem, que façam sentido em seu cotidiano e que promovam a reflexão crítica sobre os sentidos construídos nos textos.

Essa perspectiva dialoga com os princípios defendidos por Moraes (2012), que propõe um ensino de gramática baseado na indução e na problematização. Segundo o autor, "a gramática deve ser ensinada de forma indutiva, partindo de textos concretos e das dúvidas reais dos alunos" (MORAES, 2012, p. 33). Em vez de apresentar regras descontex-

tualizadas, o professor deve criar situações em que os alunos sejam convidados a observar, analisar e refletir sobre a linguagem em uso. Nessa abordagem, a sala de aula se transforma em um espaço de investigação linguística, no qual se valoriza o processo de descoberta e construção do conhecimento.

Essa mudança de postura implica uma redefinição do papel docente: o professor deixa de ser um simples transmissor de regras normativas e passa a ser um mediador do conhecimento, promovendo a reflexão crítica sobre o funcionamento da língua em diferentes gêneros e contextos discursivos. Ao planejar atividades que partam de textos autênticos — como notícias, crônicas, propagandas, posts de redes sociais, cartas do leitor ou até mesmo letras de músicas —, o professor oferece aos alunos a oportunidade de analisar os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas lexicais, morfossintáticas e estilísticas.

Por exemplo, em uma sequência didática sobre o gênero narrativo, é possível propor aos alunos que comparem trechos escritos no pretérito perfeito (“ela saiu de casa às pressas”) e no pretérito imperfeito (“ela saía de casa com frequência”), de modo a compreenderem como essas formas verbais constroem diferentes noções de tempo, aspecto e continuidade. Do mesmo modo, no estudo do gênero argumentativo, os estudantes podem identificar o uso de conectores como “portanto”, “por outro lado” e “além disso” e discutir como eles contribuem para a progressão temática e para a coesão lógica do texto.

Essa abordagem está plenamente alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta que o ensino de língua deve promover o desenvolvimento da

competência linguística em sua totalidade, considerando os aspectos cognitivos, sociais, culturais e afetivos envolvidos no uso da linguagem (BRASIL, 2018). A BNCC destaca ainda que a reflexão linguística deve estar presente em todas as práticas de linguagem, reforçando que a análise da língua deve ser contextualizada e funcional, a serviço da construção de sentidos.

O Currículo da Cidade de São Paulo, por sua vez, operacionaliza essas diretrizes por meio da organização de objetivos de aprendizagem específicos para cada ano escolar, oferecendo sequências didáticas estruturadas, que integram os eixos de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica. Essas sequências propõem atividades que favorecem a aprendizagem significativa, por meio de práticas contextualizadas que partem do texto como unidade de sentido e da linguagem como forma de interação social.

Propostas como essas têm efeito direto sobre o envolvimento e a autonomia dos estudantes. Ao serem convidados a refletir sobre os usos da língua que realmente fazem parte de seu universo — como a linguagem das redes sociais, os diálogos de séries que assistem, os memes que compartilham ou as produções jornalísticas que acompanham — os alunos sentem-se valorizados em sua experiência linguística, o que fortalece sua autoestima e seu protagonismo como sujeitos de linguagem.

Além disso, práticas como a análise comparativa de variantes linguísticas (por exemplo, o uso de "nós vamos" versus "a gente vai") permitem introduzir discussões sobre preconceito linguístico e diversidade cultural, temas fundamentais para a formação cidadã. Bagno (2007) ressalta que o ensino da língua precisa ser um instrumento de emancipação, e não de exclusão: “é preciso ensinar o aluno a valorizar a própria linguagem e a perceber que todas as variedades são legítimas, embora tenham prestígios diferentes na sociedade” (p. 45).

Portanto, ao articular os saberes linguísticos com a vivência concreta dos alunos, o ensino da gramática nos anos finais do Ensino Fundamental contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender, usar e transformar a linguagem de modo consciente e ético. Esse é, sem dúvida, o grande compromisso de uma educação humanizadora da linguagem, como propõe Paulo Freire (1996), ao lembrar que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes” (p. 68), e todos devem ser acolhidos no processo educativo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou a importância de uma abordagem reflexiva, contextua-

lizada e socialmente situada da Análise Linguística (AL) no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo deste estudo, foi possível constatar que tanto o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) quanto os teóricos analisados — especialmente Arthur Gomes de Moraes e Luiz Carlos Travaglia — convergem na defesa de

uma prática pedagógica que rompa com o ensino tradicional da gramática, centrado na memorização e reprodução de regras descontextualizadas.

Moraes (2012) enfatiza que a AL deve ser pensada como um processo que favoreça o aprimoramento das capacidades de leitura e de produção textual, sendo indissociável dos gêneros discursivos e das práticas sociais de linguagem. O autor defende a necessidade de que o ensino de gramática parta da análise de textos concretos, com foco na observação, comparação e reflexão sobre as formas e funções da língua em diferentes contextos comunicativos.

Por sua vez, Travaglia (2009) reforça a perspectiva de que a gramática deve estar a serviço da construção de sentidos, sendo fundamental que os estudantes compreendam as relações entre escolhas linguísticas, intencionalidade e contexto de uso. Segundo o autor, "ensinar gramática significa ensinar o aluno a usar a língua de maneira adequada às diferentes situações de comunicação, refletindo sobre os efeitos de sentido que as escolhas linguísticas podem produzir" (TRAVAGLIA, 2009, p. 27).

O Currículo da Cidade de São Paulo (2019) materializa essas concepções teóricas ao propor uma organização curricular que valoriza a integração entre os eixos de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística/semiótica. Tal proposta visa à formação de alunos críticos e conscientes de suas escolhas linguísticas, capazes de atuar de forma autônoma e ética nas diversas práticas sociais de linguagem.

Além disso, as discussões trazidas por autores como Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2005) ampliam o olhar sobre a AL, incorporando temas como variação linguística, preconceito linguístico e diversidade cultural. Essas abordagens fortalecem a compreensão de que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado pelo respeito à pluralidade dos falares e pela promoção de uma educação linguística emancipadora.

Compreendemos que o desafio de implementar a Análise Linguística crítica e significativa nas escolas públicas passa pela formação continuada dos professores, pela elaboração de materiais didáticos adequados e pela construção de uma cultura escolar que valorize a linguagem como prática social. Contribuir para esse movimento é um dos compromissos desta pesquisa.

Assim, concluo que a Análise Linguística, quando orientada por princípios dialógicos, discursivos e socialmente contextualizados, representa um potente instrumento para a formação de sujeitos linguística e socialmente competentes. Cabe aos professores de Língua Portuguesa, respaldados por documentos como o Currículo da Cidade de São Paulo e pelas contribuições teóricas aqui discutidas, transformar a sala de aula em um espaço de reflexão, questionamento e desenvolvimento crítico da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 55. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor de língua materna: formação e profissão. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MORAES, Artur Gomes de. Gramática: ensino e uso. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MORAES, Artur Gomes de. Ensino de gramática: conteúdos e formas de organização didática.
2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Currículo da Cidade: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: Anos Finais. São Paulo: SME/COPED, 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2009.